



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TAÍS MIRANDA CARDOSO COUTINHO

**AS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

**FEIRA DE SANTANA - BA
2023**

TAÍS MIRANDA CARDOSO COUTINHO

**AS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos

FEIRA DE SANTANA – BA
2023

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C898t

Coutinho, Taís Miranda Cardoso

As tecnologias na prática docente dos professores de educação física: contribuições do ensino remoto emergencial / Taís Miranda Cardoso Coutinho. – 2023.

178 f.: il.

Orientador: Evódio Maurício Oliveira Ramos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1. Métodos de ensino. 2. Educação Superior. 3. Tecnologias da Informação e Comunicação. I. Título. II. Ramos, Evódio Maurício Oliveira, orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 378.147

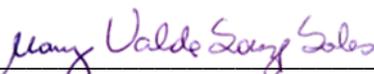
TAÍS MIRANDA CARDOSO COUTINHO

AS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, pela seguinte banca examinadora:



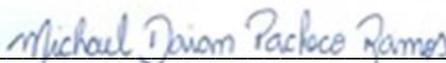
Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos – UEFS
Orientador



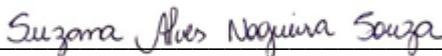
Prof^(a). Dr^(a). Mary Valda Souza Sales – UNEB
Examinadora externa



Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva – UEFS
Examinador interno



Prof. Dr. Michael Daian Pacheco Ramos – UNEB
Examinador externo – Suplente



Prof^(a). Dr^(a). Suzana Alves Nogueira Souza – UEFS
Examinadora interna – Suplente

Feira de Santana, 13 de junho de 2023.

Resultado: APROVADA

Dedico àqueles que contribuíram para a construção desse trabalho e para todos os professores – especialmente os de Educação Física – que lutam por uma Educação comprometida com a formação digna e transformadora para os discentes.

AGRADECIMENTOS

A chegada é bem mais saborosa, quando podemos compartilhar com aqueles que ajudaram e apoiaram na trajetória desse percurso. Este trabalho não é fruto apenas de um esforço individual, mas, de uma construção coletiva intelectual, emocional e social. Com isso:

Agradeço à minha mãe, Tércia, por ser a mulher mais forte que conheço e por criar dois filhos, vencendo todas as adversidades, acolhendo nos momentos difíceis e sempre me incentivando a ser melhor, te amo infinitamente. Ao meu irmão, Thiago, por todos os nossos momentos, amo-te.

Agradeço a Matheus por ser um companheiro de vida, que me aceita e incentiva, acolhe, adverte, sendo meu porto seguro e me apoiando, incondicionalmente, na construção desse trabalho, amo-te.

Agradeço à Dona Cida, Seu Jai, Lucas, Jair, Raylza, Luna e Lis por serem também minha família, apoiarem-me e se orgulharem das minhas vitórias.

Agradeço a toda minha família, em especial a Tia Rosa e Tia Helena, por serem referência de professoras e de mulheres.

Agradeço, imensamente, ao Professor Evódio Maurício Oliveira Ramos, que, como orientador, foi um farol a me guiar. Obrigada pela sua afetividade, compreensão, sensibilidade, por me ensinar a caminhar como pesquisadora e compartilhar comigo esse período, você para mim é mais que um orientador é um querido amigo.

Agradeço à Vanessa, uma colega de turma do mestrado que se tornou uma amiga, compartilhando angústias, dúvidas e alegrias, vencemos! Agradeço a minha turma do mestrado 2021.1 pelos momentos de estudos, debates, brincadeiras, diversão e descontração. Esse caminho se tornou mais leve com vocês.

Agradeço a Eduardo, Maiane e Lilian, que, intencionalmente, eu adotei como amigos. Com vocês, esse caminho fez mais sentido, obrigado!

Agradeço aos meus companheiros de trabalho do CETV, em especial à área de linguagem, por acreditarem sempre em mim. Aos meus alunos, por tornarem, na mesma medida, esse percurso desafiador e gratificante.

Agradeço ao NEPPU/UEFS e seus membros, por ser um espaço de aprendizagem e socialização, que impactou, fortemente, neste trabalho e na minha formação, obrigada!

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, por ser uma experiência formativa singular, que me desequilibrou e me restaurou enquanto pessoa, professora e pesquisadora.

RESUMO

Comumente, é dito que a sociedade contemporânea é informatizada e tecnológica e que esses recursos abriram um caminho para novas possibilidades de produção da vida humana, modificando as relações em diferentes setores, como a economia, a política, a saúde e a educação. Neste contexto, o professor pode se deparar com diferentes exigências em suas aulas, colocando-o em um lugar de escolhas. Contudo, é preciso que os docentes se apropriem de fundamentos teóricos e metodológicos para materializar as estratégias que respondam às demandas dessa realidade digital, intensificada na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o período de distanciamento social exigido pela pandemia da Covid-19. A partir dessa perspectiva, essa pesquisa teve como objetivo geral: compreender a relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a prática docente dos professores de Educação Física em escolas públicas estaduais de Feira de Santana - Bahia, com foco no Ensino Remoto Emergencial. No percurso da pesquisa, buscamos materializar os seguintes objetivos específicos: identificar a articulação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação; entender os atravessamentos na relação entre as TIC e as aulas de Educação Física escolar e analisar o Ensino Remoto Emergencial em escolas estaduais de Feira de Santana nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho descritivo de abordagem qualitativa. No que tange aos participantes da pesquisa, a mesma foi desenvolvida com, inicialmente, 22 professores de Educação Física de escolas estaduais no município de Feira de Santana – Bahia, tendo como instrumentos de produção de dados o questionário *online* (via *Google Forms*), aplicado, primeiramente, aos docentes para caracterização do perfil dos mesmos e conhecimento da relação com as TIC. Posteriormente, foi realizada a entrevista semiestruturada com 2 professoras de Educação Física, a fim de aprofundar a compreensão da prática docente e a relação didática com as TIC no contexto do Ensino Remoto Emergencial, cuja análise se deu através da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados do questionário evidenciaram que os docentes estão, majoritariamente, na faixa etária entre os 30 e 50 anos, atuando em unidades escolares localizadas em espaço urbano, as quais vivenciaram o ensino dos conteúdos da Educação Física no ERE. Evidenciou-se, na sua maioria, que os professores de Educação Física não se sentiam preparados para esse modo de ensino, o que comprometeu a realização da prática docente e acarretou numa sobrecarga de trabalho e estudo. A prática docente, no Ensino Remoto Emergencial, foi atravessada por diferentes determinantes como: ausências de conhecimentos operacionais e pedagógicos sobre as TIC, escassez de recursos e infraestrutura e também por novas configurações de trabalho e ações de professores e alunos.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Remoto; TIC; Prática Docente.

ABSTRACT

It is commonly said that contemporary society is computerized and technological and that these resources have opened a path to new possibilities for the production of human life, modifying relationships in different sectors, such as the economy, politics, health and education. In this context, the teacher can face different demands in his classes, putting him in a place of choices. However, teachers need to appropriate theoretical and methodological foundations to materialize strategies that respond to the demands of this digital reality, intensified in the implementation of Emergency Remote Teaching (ERE), during the period of social distancing required by the Covid-19 pandemic. . From this perspective, this research had the general objective: to understand the relationship between Information and Communication Technologies (ICT) and the teaching practice of Physical Education teachers in state public schools in Feira de Santana - Bahia, focusing on Remote Teaching Emergency. In the course of the research, we sought to materialize the following specific objectives: to identify the articulation between Information and Communication Technologies and Education; understand the crossings in the relationship between ICT and Physical Education classes at school and analyze Emergency Remote Teaching in state schools in Feira de Santana in Physical Education classes. This is a descriptive field research with a qualitative approach. With regard to the research participants, it was initially developed with 22 Physical Education teachers from state schools in the municipality of Feira de Santana - Bahia, using the online questionnaire (via Google Forms) as data production instruments, applied , firstly, to teachers to characterize their profile and knowledge of the relationship with ICT. Subsequently, a semi-structured interview was carried out with 2 Physical Education teachers, in order to deepen the understanding of teaching practice and the didactic relationship with ICT in the context of Emergency Remote Teaching, whose analysis was carried out through Discursive Textual Analysis (DTA). The results of the questionnaire showed that the teachers are mostly aged between 30 and 50 years, working in school units located in urban areas, which experienced the teaching of Physical Education content in the ERE. It was evident, for the most part, that Physical Education teachers did not feel prepared for this teaching method, which compromised their teaching practice and resulted in an overload of work and study. Teaching practice in Emergency Remote Teaching was crossed by different determinants such as: lack of operational and pedagogical knowledge about ICT, scarcity of resources and infrastructure, and also by new work configurations and actions by teachers and students.

Keywords: Physical Education; Remote Learning; Teaching Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Os professores se sentiam capacitados para o ERE?.....	114
Gráfico 2	Formações promovidas pela unidade escolar e rede de ensino.....	116
Gráfico 3	Representações das TIC.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos legais da educação.....	27
Quadro 2	Terminologias relacionadas à educação e tecnologias.....	28
Quadro 3	As “tecnologias” na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996.....	31
Quadro 4	As “TIC” nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	36
Quadro 5	As TIC no Plano Nacional de Educação (2014 - 2024).....	38
Quadro 6	As tecnologias no Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026).....	41
Quadro 7	As tecnologias e TDIC na BNCC.....	46
Quadro 8	As TIC na CNE/CP nº 02/2015.....	48
Quadro 9	As TIC na Resolução Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física nº6 de 2018.....	51
Quadro 10	Produções mapeadas na BDTD.....	67
Quadro 11	Produções mapeadas na Scielo.....	71
Quadro 12	Produções mapeadas na Scielo.....	73
Quadro 13	Categorias e unidades de sentido da análise.....	103
Quadro 14	Percentual da faixa etária dos professores de Educação Física.....	107
Quadro 15	Formação dos professores em nível <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	108
Quadro 16	Tempo de serviço dos professores.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Física
DCNED	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Estado da Questão
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional da Educação
SEC	Secretaria Estadual de Educação

SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAb	Universidade Aberta
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AS CONEXÕES ENTRE AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS NORMATIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE E DO MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES	27
2.1 AS TIC NA EDUCAÇÃO: O QUE TRATAM OS DOCUMENTOS	30
2.2 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO: O <i>UPDATE</i> DO ENSINO PRESENCIAL?	53
2.3 NAVEGANDO NA REDE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	65
3 TIC, CULTURA DIGITAL E O ENSINO: O ARMAZENAMENTO E PROCESSAMENTOS DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	78
3.1 AFINAL, O QUE É ESSA TAL TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?	78
3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO QUE TRATA ESTE COMPONENTE CURRICULAR?	88
4 CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	94
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES	95
4.2 FASE DIAGNÓSTICA DA PESQUISA	97
4.3 ETAPA DAS ENTREVISTAS DA PESQUISA	99
5 NA REDE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS TIC NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SUAS PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES	104
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA	104
5.2 NO <i>DRIVE</i> DA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS E COMPREENSÕES SOBRE AS TIC	110
5.2.1 As compreensões dos professores de Educação Física sobre as TIC	123
5.3 O <i>DESING</i> DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	132

5.3.1 Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente	145
6 <i>DOWNLOAD</i> DA PESQUISA: CONCLUSÕES EM ANDAMENTO	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	170
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	178

1 INTRODUÇÃO

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração, a miséria na fartura. Sou professor, a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (Paulo Freire, 1996)

Percebo hoje, enquanto docente de uma instituição de ensino público, que ser professor ou se forjar como docente não é uma receita pronta, mas sim, um processo de escolhas que tem um ponto de partida, porém, não possui ponto de chegada. Minha trajetória é marcada por muitos desafios, todavia, o farol a me orientar sempre foi meu anseio por ser uma professora de Educação Física que formasse os alunos, dando-lhes suporte para transformação da sua prática social e que objetiva o desenvolvimento de uma educação de qualidade para os meus pares da classe trabalhadora.

Logo, ao refletir sobre os meus caminhos¹ e as pessoas com quem andei, percebo que sou uma professora em contínua inquietação, na busca pelo conhecimento e por uma formação que me possibilite atender às exigências e necessidades formativas postas na escola e, para além disso, que consiga articular os conhecimentos propostos pelo componente curricular de Educação Física com a melhoria da realidade dos alunos que passam por esse nível de escolarização na Educação Básica, sobretudo, ensino fundamental e médio.

Não me recordo exatamente o momento em que surgiu, em mim, o desejo em ser professora, porém, uma parcela significativa dessa opção está no fato de que, durante toda a minha infância e adolescência, acompanhei de perto a rotina das minhas tias e avó como docentes de escolas públicas. Lembro-me da admiração ao observá-las, construindo e corrigindo atividades, falando sobre a rotina escolar e suas relações com seus alunos. Percebo, que, desde quando iniciei minha formação docente, tinha, nessas mulheres da minha família, uma referência para seguir.

Outra influência no meu direcionamento pela docência foi ter sido aluna de escola pública durante toda minha vida escolar. Dentro desse espaço, cresci, compartilhei diversas relações e conheci diferentes professores que me impactaram, tanto de maneira positiva, quanto negativa, com suas práticas e atitudes. E foi lá que percebi que o caminho para modificar minha realidade seria através do estudo e da educação. A escola pública onde cursei quase todo meu ensino fundamental e médio, entre os anos de 2006 a 2012, era conhecida como uma instituição de qualidade, com professores e práticas de ensino avançados, como:

¹Esta parte do texto será desenvolvida em primeira pessoa por narrar vivências e experiências pessoais da autora.

projeto, gincana e festivais, onde os alunos tinham um papel ativo nas atividades. Todavia, mesmo neste contexto, eu vivenciei um ambiente onde algumas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mais especificamente as digitais, personificadas pelos dispositivos móveis, eram proibidas de serem utilizadas dentro das salas de aulas e em outros espaços escolares onde estivessem acontecendo atividades educativas.

Ao articular minha trajetória profissional com a aproximação do objeto de pesquisa, compreendo a perspectiva trazida por Tardif (2002), quando afirma que, durante a sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam sua personalidade e suas relações com os outros. Dessa forma, fica evidente que, ao atuar, os professores mobilizam conhecimentos oriundos da sua formação, como também das suas experiências durante a sua vida. Por isso, é importante situar elementos que impactaram no meu encaminhamento para a vida docente e para as inquietações quanto à temática que ora me proponho a investigar. A partir desta perspectiva e dos aspectos apresentados sobre o meu caminho formativo como professora, lembro-me de Paulo Freire (1996) ao salientar que ninguém nasce educador, mas sim, nos formamos como professores e este processo é permanente.

Em dois mil e treze, ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física, ficava admirada com a energia e a dinâmica volátil com que me deparei ao vivenciar, na graduação, a possibilidade de conviver com diferentes indivíduos, de trocar experiências e saberes, de conhecer professores que me marcaram e que afirmavam a importância de ser um professor coerente com suas concepções e que atuasse de maneira sistematizada, fundamentada e organizada.

Após o primeiro semestre do curso, percebi que minha formação não se limitaria ao cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios, pois, começou a crescer em mim uma determinação em participar de diferentes atividades que aquele espaço permitia. A minha atuação no movimento estudantil me levou a um lugar de reconhecimento de classe, de conscientização pela luta contínua por uma educação pública de qualidade e pelo direito da valorização do professor de Educação Física no ambiente escolar.

Nesse caminho, fui me formando em diferentes contextos, com as problematizações e instrumentalizações que ocorriam nos componentes curriculares e nos espaços do movimento estudantil, compreendendo, como cita Paulo Freire (1996), que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. (p. 25).

Ser professor é um grande desafio. Não é tarefa fácil educar e lutar por uma educação

de qualidade, que vai além da formação para o trabalho. Além disso, existem singularidades quando se pensa na Educação Física, isto porque ela é vista por parte da comunidade escolar como um componente curricular desvalorizado no ambiente escolar, um componente curricular que está relacionado à prática de movimentos isolados, recreação e ao divertimento, ficando distante de uma perspectiva progressista de educação.

Desse modo, estes elementos me aproximaram de uma abordagem pedagógica da Educação Física, a “crítica-superadora²”, que luta pela legitimação dos elementos da cultura corporal enquanto conteúdos e que busca formar e fundamentar os alunos, visando à transformação da sua realidade social. Dessa forma, internalizei a necessidade de ser uma professora que lutasse por uma educação de qualidade, começando pela minha própria atuação no ambiente escolar e isso ditou minhas escolhas formativas.

Durante a graduação, tive a oportunidade de me inserir na extensão universitária e, através dela, ter minhas primeiras aproximações com o trabalho docente. Neste espaço, amadureci ao compreender, primeiramente: que não seria fácil lutar contra as subjetivações que o ambiente escolar e os seus sujeitos tinham sobre a Educação Física. Além disso, que ser professora era um desafio, ao ter que lidar com esses diferentes elementos e, ao mesmo tempo, priorizar a formação dos alunos.

Tive minha primeira experiência como bolsista de extensão na Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer, da Universidade Estadual de Feira de Santana (LEPEL/UEFS), onde pude ter os primeiros contatos com as instituições escolares públicas e o ensino da Educação Física neste espaço. As atividades eram desenvolvidas com o apoio de professores que participavam do grupo de pesquisa, sendo que estes organizavam as reuniões de estudo para debatermos produções e questões da realidade que eram inquietantes.

Foram nestas atividades de extensão que tive minhas primeiras experiências enquanto docente. Lembro-me do frio na barriga, ao saber que teria que ministrar uma aula para uma turma de educação infantil. Sentia-me nervosa, ansiosa e com medo de fazer algo de errado. Alguns momentos foram difíceis. Tentar organizar a turma, mediar conhecimentos, compreender o tempo de aprendizagem de cada aluno não foram tarefas fáceis. Eu esperava que, quando solicitasse ou orientasse uma atividade, todos os alunos conseguissem fazer tranquilamente. Foi aí que percebi que cada aluno é um ser singular e que seus processos de aprendizagem também o são. Com isso, constatei a importância de um trabalho pedagógico

² Abordagem sistematizada a partir do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” de Castellani Filho et al., (2009) que compreende a Educação Física como componente curricular que tematiza os elementos da cultura corporal (jogo, esporte, dança, ginástica, luta e capoeira) baseada em uma prática pedagógica que deve ser diagnóstica, judicativa e teológica a fim de atender os interesses da classe trabalhadora.

intencional, sistematizado e fundamentado, que me permitiria atuar e superar problemas que pudessem aparecer no processo educativo.

Posteriormente, me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), continuando sempre próxima à realidade da educação pública e vivenciando a dinâmica escolar. O PIBID é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em convênio com instituições de ensino superior público e escolas estaduais e municipais de diferentes estados do nosso país, que integra a política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC)³. Afirmo, com clareza, que foi, neste programa, que construí minha identidade docente e que apreciei diferentes concepções, familiarizei-me com algumas delas e percebi que a ação do professor precisa ter uma intencionalidade científica. Dessa forma, entendi que precisava ser uma professora que planeja, organiza e fundamenta as ações, que traça objetivos claros ao ensinar e que acredita na possibilidade que a educação pode proporcionar na transformação da prática social dos indivíduos.

Fiquei envolvida nessa experiência durante metade da minha graduação, por consequência, iniciei uma pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico, buscando entender como esse processo é desenvolvido nas aulas pelos professores de Educação Física escolar. Dessa forma, depois de todas as experiências vivenciadas na graduação, optei por desenvolver uma pesquisa de campo, no trabalho de conclusão de curso, tendo como objetivo analisar como os professores de Educação Física organizavam o seu trabalho pedagógico em instituições públicas escolares do município de Feira de Santana - BA. Nesta pesquisa, verificou-se que o trabalho pedagógico dos professores vem sendo sistematizado sem intencionalidade pedagógica e com uma distorção das categorias do mesmo, influenciadas a partir da lógica da sociedade capitalista e pelo conhecimento incipiente de alguns professores. Também, foi possível identificar que os professores apresentaram uma necessidade de relacionar a teoria com a prática em seu planejamento e na organização do trabalho pedagógico. (COUTINHO, 2018).

É importante destacar que, após passar alguns anos na universidade e construir diferentes espaços, em nenhum deles tive contato ou pude acessar aos conhecimentos sobre as TIC, em especial as digitais, e suas relações com a sociedade, educação e com a prática

³ PORTARIA Nº 83, DE 27 DE ABRIL DE 2022 do MEC/CAPES.

docente. Esta ausência de formação ficou como uma inquietação que, no futuro, iria me levar a outros caminhos.

Sendo assim, em dois mil e dezoito, formei-me e, logo após, surgiu a seleção para um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em convênio com a Universidade Aberta (UAb - Portugal). Ingressei pelo desejo de me aprofundar nesta temática, que, mesmo se mostrando emergente, não foi tratada na minha formação inicial.

Ao ingressar na especialização, aproximei-me dos debates sobre educação e tecnologia, discutindo como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ser inseridas nos processos de aprendizagem e como é possível a diversificação das formas de ensinar e aprender utilizando-as. A fim de atrelar a minha área específica de formação e as tecnologias, busquei, no trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, desenvolver uma pesquisa bibliográfica que tinha como objetivo analisar como as TIC podem contribuir nas aulas de Educação Física escolar e os caminhos e possibilidades na atuação dos professores. Para tanto, ficou evidenciado que os professores de Educação Física ainda pouco utilizam as TIC nas suas aulas, sendo que, quando a mobilizam, as mesmas são empregadas para os planejamentos prévios das aulas, sendo que, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, elas não aparecem. Além disso, foi possível identificar que, quando mobilizadas de forma intencional, as TIC contribuem, de maneira significativa, para a organização do trabalho pedagógico e para a construção coletiva e efetiva dos alunos (COUTINHO, 2020).

Estar na especialização me proporcionou um novo olhar sobre minha prática, ao perceber que a utilização dessas tecnologias vai além de inserir, nos processos de aula, o *Datashow*, *slide*, vídeos, entre outros. Ao contrário, o uso das TIC não se refere somente a recursos digitais e virtuais, mas a uma ampliação do conceito de linguagem, comunicação e cultura, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ficou clara a importância que a formação inicial dos futuros docentes, uma vez que não se pode culpabilizar o professor por não compreender as TIC e suas potencialidades na sociedade e na educação, visto que, em seu currículo, não há componentes curriculares que as tematizam.

Nesse mesmo ano, fui aprovada no concurso público da Secretaria de Educação da Bahia para a vaga de professora de Educação Física no município de Feira de Santana - Bahia. Em dois mil e dezenove, comecei a atuar como professora efetiva, com regime de quarenta horas, ministrando a componente curricular Educação Física e desenvolvendo oficinas voltadas à cultura corporal. Mesmo estando recém-formada e assumindo um cargo efetivo, tive poucas dificuldades em compreender a dinâmica escolar, porque, durante a graduação, já

me encontrava participando de bolsas e estágios obrigatórios e não-obrigatórios em instituições escolares públicas.

Contudo, essa realidade possui singularidades no que tange à carga de trabalho, visto que há o aumento das responsabilidades e demandas encaminhadas pela Secretaria de Educação e Gestão Escolar, acrescida das atividades que são realizadas fora da sala de aula. Ressalto que, nesse espaço, pude vivenciar a realidade docente com os seus dilemas e conhecer o papel do professor em uma instituição escolar, seus deveres, seus direitos e seus objetivos com o ensino na educação pública.

Todavia, depois de um tempo estando inserida na escola pública, lotada em uma instituição de porte especial, que atende, em média, 1.700 alunos, com diferentes origens, histórias e formas de aprender, cresceu em mim a necessidade de construir uma nova etapa do meu processo formativo, onde pudesse, através das minhas aprendizagens e da pesquisa, contribuir para a Educação Física, a Educação de forma geral e para a minha própria prática docente.

Esse desejo se concretizou a partir da inesperada pandemia da COVID-19⁴, que provocou medidas de isolamento e distanciamento social. Além do uso de máscara e álcool em gel, a pandemia causou o cancelamento de eventos e a suspensão das aulas nas escolas e universidades, visando diminuir a contaminação e salvar vidas. Com paralisação das escolas, professores e alunos ficaram sem saber o que aconteceria com o ano letivo. Enquanto docente, sabia que a realidade dos meus alunos era preocupante, uma vez que a pandemia atingiu, com mais força, as famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade.

Depois do período de absoluto silêncio sobre as aulas, ficou evidente que o ensino presencial, durante aquele período, não seria mais possível e que alunos e professores deveriam se utilizar das TIC para continuar os processos educativos em um formato remoto⁵. Essa realidade causou um verdadeiro descompasso nas escolas públicas, uma vez que os professores, na sua maioria, não dominavam esses meios tecnológicos e grande parte dos alunos não possuíam recursos e nem infraestrutura para participar das aulas.

⁴ Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020) o nome COVID é a união de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)iasese, que traduzido para o português significa “doença do coronavírus, já o 19 está relacionado com o ano 2019, onde os primeiros casos da doença foram registrados.

⁵ Ensino Remoto Emergencial (ERE) teve sua gênese como um meio para dar continuidade ao processo ensino e aprendizagem, enquanto durasse a pandemia do COVID-19, de acordo Pimentel, Nonato e Sales (2021, p. 7) o ERE é constituído por estratégias mais diversas de atuação pedagógica utilizando tecnologias digitais ou não, contudo, o ERE não se reduz necessariamente ao uso de tecnologias digitais na mediação pedagógica, a prevalência de atividades mediadas por tecnologias digitais ecoa o movimento de toda a sociedade que buscou nas TDIC os meios para contornar as limitações impostas pelas restrições sanitárias do combate à COVID-19.

Foi nesse cenário que, enquanto professora que cursou sua educação básica em escola pública, que teve sua formação inicial em uma Universidade Estadual e a formação continuada em uma Universidade Federal, percebi que, de alguma forma, precisava encontrar significado naquela nova realidade. Foi quando vi a possibilidade de me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, onde frente aquele contexto do Ensino Remoto Emergencial, optei por um projeto de pesquisa que buscasse articular as TIC na prática dos professores de Educação Física.

Ao abordar sobre essa temática de pesquisa que ora se apresenta polissêmica, complexa, emergente e que tem implicações nas relações que estabelecemos com o mundo e com as pessoas, trazemos aqui uma possibilidade de compreensão das TIC enquanto meio de comunicação e de construção de um mundo digital e de *cibercultura*, os quais impactaram o viver na sociedade moderna, criando novas configurações nos relacionamentos, no modo de conceber o trabalho e na construção e socialização do conhecimento. Nesse sentido, Rosa (2015) e Vergara (2021) afirmam que é inegável que as tecnologias estão presentes nas diferentes formas de educação, seja ela formal ou informal, e que, além de estar inseridas, é possível dizer que as mesmas impactaram e modificaram a sua estrutura, quando tange aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é preciso perceber que a sociedade contemporânea é marcada pelas TIC. Na dinâmica do conhecimento e da informação, as barreiras físicas e temporais são, facilmente, superadas, isto porque os dados se propagam, dinamicamente, através das redes de internet e dos dispositivos digitais. Logo, as pessoas interagem, com uma alta velocidade, umas com as outras e com o conhecimento. A partir desta perspectiva, a relação das TIC com a educação não deve ser analisada de uma maneira simplista e sem levar em consideração o contexto social e econômico em que os processos formativos se inserem.

Considerando que pertencermos a uma sociedade tão tecnológica e dependente das mídias digitais, os sistemas educacionais públicos continuam em um ritmo analógico, apresentando fragilidades e lacunas em sua infraestrutura tecnológica e no projeto de formação proposto para os sujeitos inseridos neste contexto. Neste processo, encontram-se os posicionamentos dos professores, ao perceberem as TIC na articulação com os seus componentes curriculares que, ora criticam e entendem desnecessário este movimento da presença das TIC na sala de aula, ora não se percebem preparados para trabalhar com essas tecnologias. Além disso, aprovam a relação das TIC na educação, mas não consegue materializar essa articulação (tecnologia e componente curricular) ou compõe uma parcela de

docentes que atribuem sentido/significado à utilização dessas tecnologias no contexto educacional.

É notório que a educação, enquanto sistema formal de ensino, torna-se um meio de formar os sujeitos para que sejam capazes de viver, produzir e intervir na sociedade. Dessa maneira, tendo uma sociedade com tantos avanços científicos e tecnológicos, a escola pode ser o espaço de mediação e de garantia da apropriação dos saberes relacionados às TIC. Além disso, a presença dessas tecnologias, no contexto educacional, pode promover benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo o protagonismo e a autonomia dos discentes, além da articulação com a realidade, motivação e interesse para com o conhecimento e a possibilidade de atividades transdisciplinares.

Contudo, é importante compreender que, para incluir as TIC no ambiente escolar, é preciso evitar uma transposição mecânica. Todavia, a implantação desses saberes não diz respeito à troca do quadro-negro pela lousa digital, mas suas escolhas metodológicas participativas, interativas, problematizadoras e reflexivas. Ao inserir as TIC no processo de ensino e aprendizagem é necessário que os docentes reflitam sobre as suas escolhas pedagógicas, analisando seus avanços e retrocessos, tornando uma interface facilitadora no processo de assimilação do conhecimento. (PONTES, 2016).

Uma questão importante sobre a presença das TIC no ambiente escolar é que, mesmo inconscientemente e sem intenção, as mesmas adentram às escolas, uma vez que os alunos atendidos possuem uma grande intimidade com as mais diversas TIC, principalmente as digitais. Dessa forma, os discentes as utilizam, tanto no ambiente familiar, quanto em outros espaços. Todavia, é dentro das paredes da sala de aula onde um conflito geracional se configura, uma vez que os professores, na maioria das vezes, possuem pouco domínio e/ou conhecimento sobre as TIC, isto em diferentes esferas da sua vida, o que lhes fomenta um estranhamento, surgindo assim, a necessidade de aprender sobre as TIC.

Dessa forma, discentes e docentes possuem perspectivas e experiências distintas com as TIC e essas compreensões, por vezes, se encontram em oposição dentro dos ambientes de sala de aula e escolares. Esse antagonismo também acaba sendo reforçado quando dispositivos móveis como *tablet*, *smartphones*, fones de ouvidos, entre outros, são proibidos para utilização dentro de algumas dependências das unidades escolares, reforçando a ideia de que essas e outras TIC podem atrapalhar nos processos de ensino e aprendizagem.

Além dos elementos apresentados anteriormente, é possível inferir que existem instituições escolares da educação básica, onde suas propostas curriculares não intencionam a efetiva articulação da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, reverberando, assim,

essa ausência de direcionamento nos seus componentes curriculares, neste caso a Educação Física está inclusa. Nesse contexto, Dambros e Oliveira (2016) afirmam que é imprescindível que o professor de Educação Física conheça as TIC e suas possibilidades educacionais. Dessa forma, entende-se a necessidade de que o docente tenha uma formação inicial e continuada que o instrumentalize para uma materialização desta relação em sua prática docente.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9.394 de 1996, classifica a Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica, sendo que esta tematiza os conteúdos da cultura corporal. Isso posto, ao ensinar os elementos da cultura corporal, o professor deve visar a formação de homens⁶ (onde se localiza os alunos), que se apropriem deste conhecimento e sejam capazes de, na sua prática social, superar as barreiras impostas pela sociedade capitalista.

Destarte, a Educação Física se depara com essas novas exigências na formação dos discentes. Com isso, este componente curricular necessita encontrar um caminho para atender às novas cobranças, no que tange à formação das novas gerações. Segundo Nunes e Oliveira (2017) e Sartori, Souza e Soares (2010), as novas formas de se relacionar, intervir e interagir demandam novos conhecimentos para os professores, o que fomenta uma formação mais ampla e complexa. A sociedade contemporânea se depara com a necessidade de articulação entre a educação e a tecnologia, na qual se estabeleça uma efetiva e real significação das ações, possibilitando trazer benefícios, ao impulsionar as relações em sala de aula entre professor e aluno, e com o conhecimento, onde as vivências, no sistema de ensino, sejam coletivas e integradas, quanto às TIC.

Por consequência, uma das determinações que o professor pode se deparar, na sua realidade escolar, é a utilização dessas tecnologias. Porém, segundo Lima (2016), as instituições escolares não conseguem assimilar, de forma significativa, as inovações tecnológicas, onde o que se vê é uma espécie “esquizofrenia pedagógica”, um sistema de ensino anacrônico em convivência com as TIC. Seguindo esta lógica, as tecnologias ganham espaço, de forma espontânea, no contexto educacional, sendo que os principais mobilizadores são os discentes.

Com isso, os professores de Educação Física são desafiados a conhecerem as TIC e suas possibilidades pedagógicas, para que, quando as demandas formativas dos alunos e a realidade tencionar para a utilização das TIC, os docentes possam empregá-las sem prejuízo na sua prática pedagógica. Para isso, na formação inicial ou permanente, os professores

⁶ Este termo refere-se ao gênero humano.

devem ter subsídios e acesso aos conhecimentos referentes às TIC. Contudo, mesmo as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docentes da Educação Básica (DCNEB) elencarem os conhecimentos sobre as tecnologias como necessários aos docentes, muitos currículos da formação inicial não tematizam esses saberes. (ESCOLA, 2018).

Certamente, a presença das TIC, nas diferentes etapas da educação básica, evidenciou ainda mais perante o contexto pandêmico do novo coronavírus, no início do ano de dois mil e vinte, onde sistemas de ensino foram forçados a se reformularem e tiveram que encontrar uma nova forma de ensinar, levando em consideração o isolamento e o distanciamento social entre professores e alunos. Assim, a saída foi utilizar as tecnologias, desta forma, modificando o ensino – do presencial para o remoto. Por consequência, professores e alunos começaram a construir o conhecimento através das telas dos computadores e dispositivos móveis.

Considerando todos os ó aqui pontuados e os problemas enfrentados na escola em relação às TIC, e, entendendo a realidade do ensino e aprendizagem dos elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física, na rede pública estadual de Feira de Santana – Bahia, com o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia, trazemos a seguinte questão de pesquisa: como se articula as TIC na prática docente dos professores de Educação Física escolar em contexto de Ensino Remoto Emergencial na rede pública estadual de ensino de Feira de Santana - Bahia? Diante da questão norteadora da pesquisa, apresentamos o seguinte objetivo geral: Compreender a relação entre as TIC e a prática docente dos professores de Educação Física em escolas públicas estaduais de Feira de Santana - Bahia, com foco no Ensino Remoto Emergencial.

No percurso da pesquisa, almejamos os seguintes objetivos específicos: identificar a articulação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação; entender os atravessamentos na relação entre as TIC e as aulas de Educação Física escolar e; analisar o Ensino Remoto Emergencial em escolas estaduais de Feira de Santana nas aulas de Educação Física.

Entendendo a complexidade que envolve o sistema educacional, é preciso ter um olhar sensível ao desenvolver uma investigação neste contexto, para possibilitar inferir sobre os diferentes elementos que podem surgir. Logo, será desenvolvida uma pesquisa de campo, para se estudar uma determinada realidade, onde o pesquisador refina seu olhar para aquela temática, procurando, na realidade e na prática, os elementos para respostas à sua problemática. Esta pesquisa será de cunho qualitativo, que busca responder questões particulares como: significado, motivos, atitude, entre outras. (MINAYO, 2009).

Além disso, esta pesquisa será descritiva, uma vez que este estudo tem como contexto o campo da educação, sendo preciso conhecer a comunidade pesquisada, seus costumes, sujeitos envolvidos, seus professores e seus alunos, visto que se pretende buscar a compreensão da relação entre o professor de Educação Física e as Tecnologias da Informação e Comunicação. Para isso, é preciso entender diferentes fatores e elementos que formam e influenciam a ação do docente (TRIVIÑOS, 2008).

Ao mapear produções em diferentes bases de dados, sendo estas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciElo*) e Periódicos da Capes, fazendo a associação dos seguintes descritores: Educação Física, Ensino Remoto, pandemia, com o operador booleano AND, com o recorte temporal de cinco anos – de 2017 até junho de 2022-, foi possível identificar apenas uma produção, de autoria de Miragem e Almeida (2021), sendo o título do artigo “Potencialidades e limitações da Educação Física no ensino remoto: o feito pandemia no componente curricular”, que apresenta uma reflexão teórica-conceitual sobre as possibilidades de encontros realizados pela Educação Física, durante o Ensino Remoto. Esta realidade, na quantidade de produções, demonstrou a escassez de pesquisas sobre esta temática e necessidade do desenvolvimento de estudo sobre a Educação Física Escolar no ERE, no contexto da região nordeste.

Para conseguir encontrar produções sobre o objeto de pesquisa, foi necessário valer-se de diferentes descritores como: escola, tecnologia e Educação Física, ligados pelo operador booleano AND, para, assim, inventariar algumas produções. O mapeamento foi realizado de forma virtual, dentro das seguintes bases de dados: Scielo, BDTD e Capes periódicos, com um recorde temporal dos últimos cinco anos – 2017 a 2022-, foram selecionados somente produções em Língua Portuguesa. Para isso, foi feita a seleção, através da leitura dos títulos, resumo e palavras-chaves. As produções encontradas apresentam as seguintes temáticas, na sua maioria: o trato de conteúdos da cultura corporal, apoiados às TIC. Já outras tematizam a presença das tecnologias nas aulas de Educação Física e na formação dos docentes. Nessas produções, ficaram evidenciadas que essas tecnologias nas aulas se apresentam de maneira pontual, sem muita articulação com a escola e com outras áreas do conhecimento. Além disso, para muitos professores, as TIC são um recurso presente somente no seu planejamento e construção das aulas, mas que não se materializam no ambiente escolar. Com isso, esses achados irão ajudar na construção da problemática da pesquisa, situando o objeto a partir dessas produções, evidenciando assim os consensos e discrepâncias com os dados oriundos desta pesquisa.

Por ser um componente curricular que, muitas vezes, é, erroneamente, subjetivado pelos indivíduos como um conhecimento secundário ou desnecessário, a Educação Física, muitas vezes, é excluída de discussões educacionais importantes, como as TIC. Por isso, é necessário construir e desenvolver pesquisas que articulem a Educação Física com problemas reais da educação, pois os resultados das mesmas podem servir de subsídio para o processo de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, além de ser uma possibilidade para romper subjetivação negativa da área, demonstrando suas dificuldades e suas contribuições ao ambiente educacional e a articulação das TIC nos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos da cultura corporal e na formação dos discentes.

Para melhor compreensão da estrutura e teor das seções desta produção, apresentamos uma síntese e sistematização de cada uma das suas partes. O capítulo intitulado “AS CONEXÕES ENTRE AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS NORMATIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE E DO MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES”, contextualiza o objeto de pesquisa, por meio dos documentos norteadores da formação de professores e da educação básica, pela explicitação do percurso e implementação do Ensino Remoto Emergencial e através do mapeamento das produções sobre a temática. Já no capítulo 3, “TECNOLOGIAS, CULTURA DIGITAL E O ENSINO: O ARMAZENAMENTO E PROCESSAMENTOS DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS” são apresentadas as perspectivas teóricas sobre as tecnologias e as TIC e suas relações com a educação, além da conceituação sobre a Educação Física escolar, elementos que embasarão as discussões e análises.

Seguindo essa estrutura, no capítulo 4, “CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS”, é identificado o desenho metodológico e *locus* da pesquisa, apresentando sua base epistêmica, através das escolhas de instrumentos e protocolo de tratamento dos dados. No capítulo 5, “NA REDE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS TIC NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES”, é apresentada a análise dos dados oriundos da aplicação do questionário e da realização da entrevista com os professores de Educação Física, movimento de esgarçamento, a fim de aprofundar o objeto pesquisado. Por fim, nas “CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS”, foi realizado o resgate das configurações da pesquisa, bem como as compreensões dos professores de Educação Física sobre as práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial, seus limites e possibilidades e as contribuições desse período.

2 AS CONEXÕES ENTRE AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS NORMATIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE E DO MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES

Os tensionamentos que perpassam a presença das TIC na Educação são complexos e até mesmo contraditórios, uma vez que, constrói-se um paradoxo, no qual essas tecnologias são vistas como prejudiciais para os alunos e são problemáticas para o ensino, na medida em que distrai os alunos, atrapalha na concentração e prejudica o foco na aprendizagem do conhecimento. Em contrapartida, para alguns educadores, as TIC assumem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem ao apresentar novas possibilidades de ensinar e aprender na contemporaneidade. Por se destacar nesse emaranhado de fios e conexões, as TIC serão observadas a partir de elementos intrínsecos à atuação dos professores de Educação Física e sua imbricação com essas tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Sendo assim, este capítulo irá se debruçar sobre documentos legais e diretrizes balizadores da Educação Básica, que versem desde a formação dos professores até sua prática no ambiente escolar, para assim contextualizar como as TIC são compreendidas e inseridas nos processos de ensino e aprendizagem.

Tecer análises sobre estes documentos, presentes no quadro 1, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024, Plano Estadual de Educação 2016-2026, Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de 2015 e 2019, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física nº 06 de 2018, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica nº 04 de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular, no que tange à Educação Física, faz-se importante, pois os mesmos fundamentam e organizam os rumos da educação brasileira e trazem concepções e ideias que podem ajudar na superação ou amplificação das contradições entre as TIC e a Educação.

Quadro 1 – Documentos legais da educação

EDUCAÇÃO BÁSICA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, 5ª edição.	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores nº 02 de 2015.
Plano Nacional de Educação 2014-2024	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores nº 02 de 2019.
Plano Estadual de Educação 2016-2026	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física nº 06 de 2018

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica nº 04 de 2010.	
Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, será apresentado e contextualizado o Ensino Remoto Emergencial a partir de documentos legais e concepções teóricas, a fim de compreender o que foi este período na Educação e como as TIC se articularam nesse contexto. Neste capítulo, também será explicitado o mapeamento de produções científicas – artigos, dissertações e teses – que tecem sobre a presença das TIC na prática pedagógica dos professores de Educação Física, tanto antes como no ERE, para encontrar dados que contribuam para o debate, apontando as lacunas e os avanços nesta área do conhecimento.

Contudo, antes de iniciar a apresentação da problematização, é importante salientar que nos ateremos em discutir as TIC. Por isso, optou-se em apresentar um quadro que conceitua tanto as TIC como outros termos que, por vezes, são confundidos ou associados como sinônimos, para assim demarcar sobre o que esta discussão versa, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 2 – Termologias relacionadas à educação e às tecnologias

Artefatos Digitais	Os artefatos digitais são ferramentas mediadoras em relação às ações dos seres humanos em suas diferentes práticas culturais. Eles são divididos em dois grupos: tangíveis (periféricos) e intangíveis (programas e aplicativos). (ARAÚJO et al., 2022).
Tecnologia	Sendo assim, tecnologia é habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive. Tecnologia é destreza, astúcia e habilidade, prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo. (MILL, 2018, p. 596).

Tecnologia Digital	Tecnologia digital apoia-se no uso de códigos binários avançados, que permitem que existam equipamentos como <i>smartphones</i> , <i>tablets</i> , computadores etc. Quando as informações são armazenadas, transmitidas ou encaminhadas em formato digital, elas são convertidas em dois níveis de voltagens que representam os estados “um e zero” (código computacional binário, conforme já referido). Nos equipamentos previamente referidos, é possível a instalação de softwares como aplicações, jogos, redes sociais etc., que nos permitem aceder a variados conteúdos (vídeos, livros, jogos, entre outros).(ARAUJO et al., 2022).
Tecnologias Assistivas	A tecnologia Assistiva (TA) pode ser definida, de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas Brasileiro, como uma “área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão (BRASIL, 2009, p.13).
Tecnologia Educacional	As Tecnologias Educacionais não se limitam necessariamente a serem meio para os processos educacionais, as mesmas podem suscitar reflexões sobre a própria Educação, dessa forma, “ao alargar o leque de possibilidades, a tecnologia na e da Educação leva a reflexão e, às vezes, á reconsideração do modo pelo qual uma determinada seleção foi feita, bem como o propósito com o qual foi feita”. (MILL, 2018, p.610).
Tecnologia de Informação Comunicação (TIC)	Pode ser definida de forma ampla como o conjunto de tecnologias (alfabeto, números, dígito, impressão, telégrafo, rádio, televisão, telefone e diversos aparatos, dispositivos e aplicativos, sistemas de organização) que permitem o armazenamento, manipulação e a transmissão analógica ou digital de mensagens codificadas pelos mais diversos sistemas inventados pela humanidade. (MILL, 2018, p. 617).

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	O termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para designar os instrumentos como <i>tablets</i> , <i>notebooks</i> , computadores, <i>datashows</i> , dentre outros que se relacionam com tecnologias eletrônicas, microeletrônicas e das telecomunicações, diferentes do quadro negro, giz, mimeógrafo ou mesmo o retroprojetor. (OLIVEIRA, 2019, p. 23).
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, o quadro explicita as singularidades de cada elemento sem juízo de valores ou julgamento, somente deixando claro o que trata cada termo. Isso é necessário, uma vez que serão acessados distintos documentos e produções que foram sistematizados em contextos próprios e que podem trazer a presença ou não das TIC.

2.1 AS TIC NA EDUCAÇÃO: O QUE TRATAM OS DOCUMENTOS LEGAIS

A história da educação brasileira é marcada por distintos momentos, em que diferentes propostas e concepções se evidenciaram. Todavia, é indiscutível que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394 de 1996 foi um marco e sua sistematização significou um salto qualitativo no que tange à organização das políticas públicas e do ensino no Brasil. Dessa forma, a LDBEN é considerada a legislação mais importante no que se refere à educação, sendo que ela foi criada seguindo os princípios da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e vem passando por atualizações ao longo dos anos. Com isso, a lei acessada para esta pesquisa foi a 5° edição atualizada até agosto de 2021.

Assim sendo, a legislação que está em vigor é a LDBEN 9.394 de 1996, que regulamenta o sistema educacional público e privado, englobando as diversas modalidades de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Logo, tendo como principais objetivos a garantia do direito e acesso à educação gratuita e de qualidade, valorização dos profissionais de educação e o estabelecimento dos deveres respectivos da união, dos estados e municípios com a educação pública.

Dessa forma, por ser um elemento essencial na educação, a LDBEN 9.349/96 deve ser o ponto de partida para análise da presença das TIC na educação, sendo que esta lei propõe e organiza a formação nos diferentes níveis de educação. Contudo, é preciso lembrar que, mesmo passando por diversas atualizações e alterações, a LDBEN foi elaborada em 1996 e, neste período, o debate sobre as TIC e a Educação ainda não era tão pulsante. Ao realizar a

leitura, podemos observar que a legislação não apresenta nenhum artigo onde as TIC estejam evidenciadas explicitamente. Essa ausência era prevista, visto o período que a lei foi sistematizada. Todavia, é importante questionar o fato de que em nenhuma das suas atualizações houve a superação dessa lacuna, uma vez que, nos últimos anos, o debate sobre as TIC e suas reverberações na sociedade está em efervescência.

É sabido que a LDBEN indica os caminhos e os rumos da educação brasileira, estando atenta às exigências da sociedade. Sendo assim, a ausência das TIC nessa legislação pode ser compreendida, por alguns, como a negação a estas tecnologias na educação, reverberando no acirramento da contrariedade as mesmas e abrindo caminho para que os sistemas de ensino e seus sujeitos não tenham acesso aos conhecimentos referentes às TIC. Contudo, devido a importância e abrangência da LDBEN, ela pode apresentar indícios e pistas de forma implícita sobre as TIC. Sendo assim, foi possível encontrar, na LDBEN, os termos “tecnologias” e “tecnológicos”, os quais são caracterizados a partir de distintas perspectivas.

A LDBEN estrutura todo o sistema de ensino da educação brasileira e fundamenta ações, diretrizes e normativas. Por isso, é fundamental analisar, com cautela, a legislação. O termo “tecnologias” é apresentado em poucos momentos de forma quantitativa, citado catorze vezes, sendo que em doze vezes com diferentes direcionados educativos. Também é possível encontrar artigos onde a nomenclatura “tecnológico” é citada quatro vezes, sendo apenas em duas com intencionalidade pedagógica. A seguir serão apresentados, no quadro, os demais trechos:

QUADRO 3 – As “tecnologias” na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Sessão III – art. nº 32 – inciso II.	O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia , das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.	Categoria Social.
Sessão IV – art. nº 35-a – inciso I, II e III.	A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho	Instrumento.

	Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias ; II – matemática e suas tecnologias ; III – ciências da natureza e suas tecnologias ;	
Sessão IV – art. n° 36– inciso I, II e III.	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – Linguagens e suas tecnologias ; II – matemática e suas tecnologias ; III – ciências da natureza e suas tecnologias .	Instrumento.
Capítulo III – art. n° 39.	A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia .	Processo.
Capítulo IV – art. n° 43.	A educação superior tem por finalidade: III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.	Processo.
Capítulo V-A, art. n° 60- A.	Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-	Instrumento.

	<p>cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação.</p> <p>§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.</p>	
Art. nº 62 - § 2 e 3.	<p>Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.</p>	Recurso.
Art. nº 35, inciso IV.	<p>O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>	Processo

Art. n° 35-A, inciso IV, § 8°.	Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades <i>on-line</i> , de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.	Processo.
Art. n° 39, §1°.	A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos , possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.	Método.

Fonte: Elaborado pela autora.

É imprescindível fazer dois esclarecimentos: o primeiro se refere aos extratos apresentados no quadro 3; somente foram selecionados aqueles onde os termos tratavam ou explicitavam intenções educacionais, pois, ao acessar, a lei há momentos em que “tecnologias” e “tecnológicos(as)” são utilizados para nomear instituições e tipo de formações. Dito isto, é possível observar que, no quadro 3, são apresentados artigos que tratam do: ensino fundamental, ensino médio, formação profissional e tecnológica, da educação superior, da educação de surdos e dos profissionais da educação. Contudo, só serão feitos destaques para os trechos que perpassam e atravessam o contexto e os objetivos dessa pesquisa. Sendo assim, será explicitada a mobilização dessas terminologias, principalmente, nos artigos que tecem sobre a educação básica, mais especificamente, o ensino fundamental e médio.

Dessa forma, na seção III, destaca-se o artigo 32°, que versa sobre o ensino fundamental. É interessante perceber que as tecnologias emergem enquanto uma categoria

social essencial na formação dos discentes, por se tratar de um elemento fundante na sociedade, ou seja, que demonstra uma percepção das tecnologias a partir de um conceito expandido e não utilitarista. Dessa forma, deixa em aberto a possibilidade de articulação com diferentes tecnologias no ambiente educacional, entre elas as TIC, uma vez que elas já compõem, intrinsecamente, a sociedade.

Já adiante, no artigo N°35, que trata do ensino médio e suas finalidades para educação básica, é possível identificar que um dos seus objetivos é que os educandos, ao saírem desse nível educacional, sejam capazes de compreender e dominar os “processos científicos – tecnológicos”, evidenciando uma perspectiva das tecnologias como processo de produção e socialização do conhecimento, historicamente, acumulado pela humanidade. A proposta do Novo Ensino Médio foi instituída pela lei nº 13.415/2017, porém, é importante demarcar aqui as ressalvas que se tem a essa organização, que evidencia uma formação fragmentada e com forte direcionamento à inserção dos alunos como mão de obra para o mercado de trabalho.

Com isso, é possível inferir que as tecnologias são tratadas na LDB em diferentes perspectivas ora ampliadas – categoria social e processo- e ora mais restrita – instrumento, método e recurso-, onde, em ambos os casos, as TIC poderiam se enquadrar a partir da compreensão que se tem sobre as tecnologias, como a totalidade de coisas que a engenhosidade humana é capaz de criar (KENSKI, 2012). Como já dito, esta legislação foi sistematizada em um momento histórico-social diferente e, como tal, não versa sobre as TIC explicitada, mas indica caminhos onde as TIC podem ser articuladas nos processos educacionais, cabendo assim às políticas educacionais e aos sistemas de ensino essa escolha.

A LDBEN 9.394/96 orienta outras normativas educacionais, dentre essas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, resolução nº4, de 13 de junho de 2010. Estas diretrizes sistematizam os princípios e as bases contidas na Constituição e na LDBEN, visando, assim, assegurar a formação básica comum nacional, possibilitando a preparação de sujeitos para cidadania e para o trabalho.

Contudo, é necessário ressaltar a distância temporal entre essas normativas, pois são catorze anos de separação. As DCNED são sistematizadas no contexto de sociedades diferentes ao da LDB, cujas exigências e expectativas educacionais podem ser as mesmas ou não. Dessa forma, este documento pode apresentar uma perspectiva diferente para as TIC. Nas DCNEB, é possível identificar a organização do sistema educacional brasileiro e suas diversas modalidades, sendo que as TIC são encontradas em alguns momentos no documento, e serão estes apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 4 – As “TIC” nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Capítulo I, art. n° 13, § 3, inciso VII.	[...] estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação , a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram.	Recurso.
Art. 14, § 3.	A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.	Método.
Art. n° 39.	A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação , com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	Recurso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Devido à sua temporalidade, só foram realizados extratos onde a nomenclatura das TIC é evidenciada, uma vez que estas são objetos desta análise, não se fazendo necessário o recorte de outros termos. Dessa forma, no inciso VII, do artigo n°13, é possível verificar que as TIC estão lá propostas como recursos didáticos, enquanto um elemento que deve estar presente no ambiente escolar, apoiando o processo de ensino e aprendizagem em um sentido

mais restrito, como forma de superar a distância entre alunos e professores no que tange às TIC.

Esse trecho expõe uma realidade já apontada anteriormente, que existe uma diferença nas relações e subjetivações que professores e alunos estabelecem com as TIC. Isso se dá muito por questão de temporalidade e facilidade de acesso às TIC em seus contextos sociais. De acordo com Kenski (2011), muitos docentes nunca vivenciaram as TIC e, por isso, não conseguem incorporá-las à sua prática de ensino, em contrassenso aos alunos que possuem maior intimidade com as TIC. Sendo assim, é interessante pensar que as DCNEB propõem a superação desse distanciamento, apesar de propor as TIC de forma mais limitada, enquanto um instrumento que deve ser mobilizado para aprendizagem de outros conhecimentos e não sobre elas mesmas e suas possibilidades.

No capítulo II dessa diretriz, sobre a formação básica comum, é sugerido, no art. 14, inciso 3º, que os conhecimentos propostos se articulem intrinsecamente, sendo que as TIC devem perpassar, transversalmente, o currículo desde a educação infantil até o ensino médio. (BRASIL, 2010). Duas questões são importantes a serem lançadas: primeira, como esses aspectos se materializam, visto que os professores, em sua maioria, não conseguem trabalhar com as TIC na sua prática docente? E, segunda, quais são as condições materiais e formativas que os sistemas de ensino possibilitam para que as tecnologias se atravessem nas diferentes etapas da educação básica? Nesse sentido, de acordo com Sartori, Souza, Soares (2010), é fundamental adotar uma perspectiva coletiva e integrada no que se refere ao uso das TIC. Para isso, é preciso o compromisso de diversas instâncias: escola, instituições formadoras de docentes, das políticas públicas e sociedade em geral.

Por fim, as TIC são evidenciadas, novamente, no artigo nº 39, que versa sobre a modalidade educacional, Educação a distância (EaD), em que as TIC se apresentam como um recurso didático para mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, este contexto formativo singular não é o foco desta investigação, então não serão aprofundadas discussões. Em suma, apesar das TIC serem mencionadas apenas três vezes na DCNEB, é importante a presença delas em um documento legal em escala nacional, tornando sua presença, nos ambientes escolares e educacionais, legítima e necessária, apesar da ressalva das TIC se apresentarem apenas como um recurso didático e método para ser utilizado nos processos de ensino e aprendizagem.

Além das normativas já situadas, existe outro documento de suma importância para a educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 - 2024. O plano tem por objetivo sistematizar as diretrizes, metas e estratégias para as políticas públicas educacionais

no seu período de vigência. Com o intuito de melhorar a qualidade da educação e superar problemas, o PNE visa construir e propor ações contínuas que perdurem, independentemente, dos mandatos governamentais.

O plano faz parte de uma histórica disputa entre interesses de classes sociais diferentes, sendo que esta contradição dá o tom dos desdobramentos e avanços das políticas públicas educacionais. As questões presentes no documento são carregadas de múltiplas relações e determinações, mesmo que, muitas vezes, essas sejam camufladas, tentando esconder as disputas de poder que são travadas e impostas em defesa de uma educação pública, universal, gratuita, de qualidade e laica, em confronto a uma educação mercadológica (SOUZA; NUNES, 2017).

A partir dessa clareza sobre as abrangências e entrelaços que perpassam o PNE, ao acessar esta documentação, é possível identificar, explicitamente, a presença das TIC em dois trechos, sendo estes apresentados a seguir:

QUADRO 5 – As TIC no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Meta 7, estratégia 7.15.	[...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação .	Instrumento.
Meta 15, estratégia 15.6	Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação , em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.	Recurso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, no PNE, outras terminologias foram encontradas, como: tecnologia, tecnologia assistiva e tecnologias educacionais. Todavia, como já salientado, estas não serão debatidas, visto os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, as TIC são mencionadas enquanto estratégias dentro de duas metas das vinte propostas no documento, a saber: metas 7 e 15, as quais dizem respeito à qualidade da educação básica em todos os seus níveis e modalidades e sobre o as políticas públicas para a formação de professores. É interessante perceber que as TIC emergem em duas metas, que tratam da qualidade na educação básica e formação de professores, demonstrando uma articulação com o que o PNE visa garantir. Ademais, essa leitura e análise do plano sobre as TIC requerem um cuidado e uma atenção rigorosos.

A meta 7 pretende fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Para isso, algumas das suas estratégias contam com as Tecnologias da Informação e Comunicação na articulação com as escolas para fins pedagógicos. Fica evidenciado que o PNE propõe que, até o final do seu período de vigência, algumas ações se tornem uma realidade, destaque para o incentivo às TIC e *softwares* livres, o acesso da escola à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, um número equivalente entre alunos e computadores, utilização pedagógica das TIC e provimento de equipamentos e recursos tecnológicos. Mas será que essas ações estão avançando?

O que se tem clareza é que essas estratégias indicadas no PNE ainda não foram materializadas na maioria das escolas. Isso pode ser comprovado através dos diversos relatos de professores, alunos e instituições escolares que tiveram que se adaptar ao ensino remoto na pandemia de COVID-19. O ERE, na rede pública evidenciou a ausência de infraestrutura das escolas no que tange a equipamentos tecnológicos e à rede de internet de qualidade, além da dificuldade de acesso por parte de alunos por não terem nenhum recurso e professores que não se sentiam preparados para utilizar os artefatos tecnológicos disponíveis por falta de conhecimento aprofundado (BARROS; VIEIRA, 2021).

Dessa maneira, a vivência do ensino remoto pode ser considerada um diagnóstico nas falhas dos planejamentos nacionais e estaduais para a implementação das estratégias propostas pelo PNE e, com essas evidências, é fundamental que os estados e os sistemas de ensino busquem desenvolver e criar mecanismos para que as ações sejam propostas, a fim de seguir em direção à superação dessas dificuldades apresentadas. Ademais, as condições de infraestrutura e de acesso a equipamentos são determinantes para o desenvolvimento de conexões entre professores, alunos, conhecimento e as TIC. Desse modo, a negligência na

efetivação dessas estratégias impacta na atuação de professores e alunos e aumentam a distância na articulação entre a educação e as tecnologias.

Por fim, na meta 15, sobre as garantias da formação específica de professores de educação básica em nível superior, as TIC adentram como um recurso para o processo formativo dos professores no que tange aos conhecimentos gerais e específicos de áreas. Com isso, é possível inferir que, se o PNE propõe a reformulação, é porque os currículos dos cursos de licenciaturas anteriores não garantiam a presença das TIC, o que demonstram um avanço na superação de lacunas formativas e uma atenção às novas exigências sociais.

Mesmo as TIC se apresentando restritamente enquanto um recurso e instrumento para o ensino e aprendizagem, o contato dos docentes com essas tecnologias podem possibilitar que eles aprendam, de forma experiencial, tanto os conhecimentos específicos, como os sobre as TIC, a depender das propostas de currículos. Contudo, é indispensável que as TIC sejam compreendidas na sua amplitude de possibilidades e práticas, não as limitando somente a objetos, instrumentos e ferramentas, sendo necessário que as próximas metas e estratégias consigam pautar isto.

Além disto, é notória a ligação entre essa reformulação com a materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que os professores são um dos responsáveis por efetivar os conhecimentos e saberes propostos na base para cada área, o que levanta a hipótese de que as TIC estejam presentes na BNCC.

Em consonância com o que está proposto no PNE, existem os Planos Estaduais de Educação (PEE), sendo que o do estado da Bahia foi aprovado e divulgado através da Lei Estadual nº. 13.559, de 11 de maio de 2016, com tempo de vigência até 2026. O PEE é construído entendendo as especificidades da educação de cada estado, mas alinhado com as metas e estratégias que estão postas no PNE. Sendo assim, ao acessar o PEE da Bahia, é possível verificar que as metas e as estratégias seguem o plano nacional. Contudo, ao buscar a inserção das TIC, as mesmas não estão presentes, em contrariedade ao que foi identificado no PNE, nas metas 7 e 15.

Este desalinhamento entre PNE e PEE, no que se refere às TIC, pode gerar lacunas e dicotomias nas ações desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais e pelas instituições de ensino e uma dificuldade em materializar as metas 7 e 15 do PNE. Nesse sentido, cabe questionar por qual motivo as TIC não aparecem no PEE? Será que elas foram excluídas intencionalmente? Qual a percepção que a secretaria de educação do Estado da Bahia tem com as TIC? Estas são perguntas reflexivas, mas, como dito sobre o PNE, o

período da pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial demonstraram, na realidade, as fragilidades no cumprimento das metas onde as TIC estão presentes.

Como as TIC estão ausentes, explicitamente no PEE, foram utilizados outros buscadores, neste caso tecnologias, sendo a mesma citada vinte vezes no plano, sendo cinco vezes referindo-se às tecnologias assistivas, nas metas 4,9 e 10. Como estas possuem suas singularidades, não serão apresentadas no quadro 6, as demais serão expostas a seguir:

QUADRO 6 – As tecnologias no Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026)

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Meta 1, estratégia 1.19.	[...] estimular a criação e a ampliação do acervo literário, de materiais e objetos educativos, de jogos, de instrumentos musicais e de tecnologias educacionais nas escolas de Educação Infantil, para garantir à criança o acesso a processos de construção, articulação e ampliação de conhecimentos e aprendizagens em diferentes linguagens.	Instrumento.
Meta 2, estratégia 2.4.	[...] estimular o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades curriculares, seja no âmbito das escolas urbanas, do campo, das comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e no atendimento de grupos itinerantes.	Instrumento.
Meta 2, estratégia 2.21	[...] fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem com o uso de tecnologias e linguagens multimídia.	Recurso.
Meta 3, estratégia 3.2.	[...] fortalecer as iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, a fim de fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, nas dimensões do trabalho, das	Categoria social.

	linguagens, das tecnologias , da cultura e das múltiplas vivências esportivas, com destaque para as escolas do campo, quilombolas, de grupos itinerantes e comunidades tradicionais, nas quais devem ser consideradas as experiências e realidades sociais dos respectivos espaços de vivência dos estudantes.	
Meta 4, estratégia 4.1.	[...] desenvolver e aplicar tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo, as atividades didáticas e o ambiente comunitário, considerando as especificidades educativas do ambiente escolar inclusivo, respeitada a natureza das escolas urbanas, do campo, do <i>ethoscultural</i> das comunidades indígenas, quilombolas e dos povos itinerantes.	Instrumento.
Meta 5, estratégia 5.5.	[...] fomentar o desenvolvimento e a aplicação de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;	Instrumento.
Meta 5, estratégia 5.6	[...] promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores para a alfabetização.	Recurso

Meta 8, estratégia 8.3.	[...] promover articulações intersetoriais para expansão da escolaridade da população baiana, em parceria com as áreas da ciência e tecnologia , saúde, trabalho, desenvolvimento social e econômico, cultura e justiça, priorizando o apoio aos estudantes com rendimento escolar defasado e considerando-se as particularidades dos segmentos populacionais específicos, ressaltada a integração com a Educação Profissional.	Processo.
Meta 8, estratégia 8.5.	[...] incentivar programas para o desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, com ênfase no acompanhamento pedagógico individualizado e na recuperação e progressão parcial, bem como priorizar apoio a estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais envolvidos na respectiva correção de fluxo.	Processo.
Meta 10, estratégia 10.4.	[...] fomentar a diversificação curricular da Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos - EJA, promovendo a interrelação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia , da cultura e da cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características e necessidades dos jovens e adultos.	Categoria Social.
Meta 11, estratégia 11.16.	[...] promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior - IES e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia , oferta de cursos de Licenciatura e Pós-Graduação na área de Educação Profissional, priorizando a formação dos profissionais que atuam nos	Instituição.

	cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional.	
Meta 13, estratégia 13.9.	[...] fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICT nas áreas estratégicas definidas pelas políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação.	Processo.
Meta 14, estratégia 14.9.	[...] estimular programas de incentivo à cooperação entre empresas, IES e ICT, de modo a incrementar a inovação e a produção e respectivos registros de patentes, estimulando-se o desenvolvimento de tecnologia para gestão de recursos.	Instrumento.
Meta 15, estratégia 15.7.	[...] estimular programa de formação para produção e uso de tecnologias e conteúdos multimidiáticos para o contexto das novas tecnologias educativas , garantindo acesso aberto aos mesmos e sua disseminação coletiva;	Processo e instrumento.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro 6, é possível identificar as terminologias “tecnologias pedagógicas e educacionais”, nas estratégias (1.19, 2.4, 4.1, 5.5, 5.6, 15.7) das metas 1, 2, 4, 5 e 15, que versam sobre o ensino e a aprendizagem nos distintos contextos educacionais, sendo que nestas as tecnologias educacionais ganham a atribuição de processo, instrumento e recursos. Dessa forma, mesmo não estando presentes de forma clara, as TIC podem ser articuladas e materializadas nessas estratégias, uma vez que, as tecnologias educacionais podem ser compreendidas como suportes físico e lógico, nos procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as TIC, por vezes, podem ser mobilizadas, mas, como adverte Mill (2018), as tecnologias educacionais não se reduzem às TIC, isso negligência o processo histórico de ambas.

Ademais, nas metas 2, 3, 8, 10, 11, 13, 14 e 15, o termo tecnologias está posto nas estratégias 2.21, 3.2, 8.3, 8.5, 10.4, 11.6, 13.9, 14.9, 15.7, onde os sentidos desta variam de categoria social, processo (produção e formativo), instrumento e instituição. A partir do conceito de tecnologia compreendido e defendido nesta pesquisa, as TIC poderiam ser efetivadas através dessas estratégias. Dessa forma, cabendo aos sujeitos e às instituições decidirem e optarem por este caminho. Sendo assim, como o PEE nem recomenda e nem

proíbe as TIC, fica uma incógnita sobre o papel e sentido das TIC nas redes públicas e privadas do Estado da Bahia e nos seus respectivos níveis educacionais.

Seguindo as conexões entre os documentos norteadores, chega-se à BNCC. A base é um processo previsto na LDBEN 9.394/96 e uma proposta do PNE. A sua sistematização se inicia em 2014, com a análise dos documentos curriculares brasileiros. Nos anos de 2015 e 2016, são realizadas consultas públicas para que a população pudesse participar na construção da BNCC. A segunda versão da base é sistematizada em 2016 e é debatida em todo país, através de seminários. Após esse movimento, a mesma é reformulada, sendo que a terceira versão da BNCC é homologada em dezembro de 2017. Os sistemas e redes de ensino precisavam implementar a base até início de 2020, todavia, por conta da pandemia de COVID-19, e os impactos na educação, esse prazo foi estendido para começar a vigorar em 2022.

Na BNCC, é possível verificar que as TIC não são citadas ou se vinculam à área de linguagens, em especial da Educação Física, nos dois últimos níveis da educação básica (ensino fundamental e ensino médio). O que é contraditório ao que é visto no PNE, que indica as TIC como conhecimento necessário para os currículos dos cursos de licenciaturas como uma demanda a ser atendida para a BNCC e a Educação Básica. Ademais, é demasiadamente preocupante o fato de que a base, como documento orientador basilar do ensino nacional, não mencione as TIC em nenhum momento na área de linguagens e da Educação Física.

Todavia, pode-se encontrar, na base, referência às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que, como apresentado anteriormente, não são sinônimos de TIC. Sendo estas menções apresentadas no quadro7, a seguir:

QUADRO 7 – As tecnologias e TDIC na BNCC

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Competência 6 – da área de linguagens para o ensino fundamental.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	Processo e instrumento.
(EF67EF02) – Habilidades da Educação Física no ensino	Identificar as transformações nas características dos jogos	Categoria Social.

fundamental do 6° e 7° anos.	eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	
(EM13LGG701)-Habilidades da área de linguagens no ensino médio.	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) , compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	Recurso.
(EM13LGG702) - Habilidades da área de linguagens no ensino médio.	Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	Recurso.

Fonte: Elaborado pela autora.

É preciso evidenciar que esta pesquisa trata sobre as TIC. Dessa forma, mesmo estando apresentadas no quadro7, as TDIC não serão discutidas a fim de se evitar possíveis equívocos conceituais. Contudo, é importante destacar a habilidade EF67EF02 da Educação Física no ensino fundamental, que apresenta o termo tecnologias. Ao refletir sobre o que é apontado na BNCC para o ensino fundamental, no que toca à Educação Física, é possível averiguar que as TIC não são identificadas explicitamente.

Todavia, na habilidade (EF67EF02), as tecnologias são citadas enquanto categorias sociais, articuladas ao conteúdo jogos eletrônicos. Contudo, mesmo existindo uma articulação entre este conteúdo da cultura e as tecnologias, esta se apresenta como uma questão pontual no conjunto de normativas destinadas ao ensino de Educação Física nesta etapa da educação básica e também não garante a incorporação das TIC nessa relação.

Sendo assim, nove anos são tempo necessário para que os discentes ingressem e concluam o ensino fundamental. Neste processo, o acesso ao conhecimento e a mediação do professor serão essenciais. Contudo, alinhando o pensamento ao que está sendo sugerido pela Base Nacional, nas aulas de Educação Física, as TIC não serão evidenciadas e associadas aos elementos da cultura corporal, contrapondo-se ao que propõe Dambros e Oliveira (2016), os quais afirmam que é imperativo que o professor de Educação Física conheça as TIC e possam empregá-las nas mais variadas situações de aprendizagens.

Já no ensino médio, a BNCC indica as competências e habilidades que devem ser comuns para todas as áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional).

Sendo assim, dentro de Linguagens e suas tecnologias está a Educação Física, onde o documento contextualiza este componente curricular como área em que o discente vai explorar seus movimentos e gestualidades, através dos seus conteúdos (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura), aprofundando seus conhecimentos e possibilidades, a fim de promover uma vida mais ativa e saudável. Dessa forma, acaba reforçando uma visão utilitarista e tecnicista da Educação Física, propagando uma visão de que este conhecimento se limita a trabalhar somente movimentos e gestos e, assim, negando a importância dos seus conteúdos para a formação dos sujeitos. Ademais, por estar inserida na área de linguagens, a Educação Física não possui competências e nem habilidades específicas. Em culminância, como é possível verificar, as TIC não são tratadas no ensino médio na área de linguagens e nem no componente curricular Educação Física, reforçando o que já está posto no ensino fundamental.

A partir das reflexões construídas através dos documentos que normatizam a educação básica, foi possível identificar conhecimentos, habilidades, atitudes e ações, as quais se esperam que os alunos sejam capazes de realizar no que se refere às TIC. Todavia, é problemático o fato de que, em algumas normativas contemporâneas (PEE, BNCC), não apresentem propostas e ações em que as TIC estejam presentes. Ademais, vale ressaltar que um dos indivíduos fundamentais do processo ensino e aprendizagem é professor. Sendo assim, sua formação inicial deve ser um elemento importante, visto que ela deve lhe proporcionar saberes que colaborem para a sua prática e para a concretização do que apontam as diretrizes educacionais.

Posto isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior em Licenciatura, denominada como CNE/CP nº 02/2015, representa um marco legal que define os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem consolidados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para a Educação Básica. Já sobre a sua abrangência, as diretrizes apresentam, no seu artigo 2º, que ela se dedica a professores para docência na educação infantil, ensino fundamental e médio e para as diferentes modalidades da educação.

Quando se pensa na formação de professores, diretrizes como esta são importantes, visto que elas influenciam e indicam a sistematização dos currículos dos cursos de licenciatura e apresentam ao campo da educação uma determinada concepção de docente, construída nos currículos das instituições de ensino. Sendo assim, ao observarmos este documento, identificamos que as TIC estão presentes em três artigos, a saber:

QUADRO 8 – As TIC na CNE/CP nº 02/2015

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Art. nº 5, inciso VI.	A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;	Instrumento.
Art. nº 8, inciso V.	O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;	Instrumento.
Art. nº 11, parágrafo único, inciso VII.	A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s)	Recurso.

	licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo: VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação , com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo os caminhos apontados nas Diretrizes, é necessário destacar o artigo 5, que trata sobre a formação para professores e indica que os egressos podem fazer “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p.6). Quando se propõe esse uso das TIC como um elemento para aprimorar as ações desenvolvidas, elas acabam por ganhar um caráter instrumentalista, como uma ferramenta que é utilizada para melhorar o processo. Contudo, ao propor uma ampliação cultural sobre as TIC, as Diretrizes parecem conseguir indicar que os docentes e alunos operem com e sobre elas.

Trilhando os fios de conexões que as TIC constroem na Diretriz 02/2015, o artigo 8º trata sobre os egressos, apontam que eles devem ser aptos a relacionar diferentes meios de linguagens e demonstrar domínio sobre as TIC, as quais se apresentam como instrumentos. Dessa forma, entende-se que, nos currículos dos cursos de licenciaturas, os estudantes terão contato com as TIC, sendo que os processos de ensino e aprendizagem deverão ocorrer com as TIC e os discentes poderão observar as ações educativas onde as TIC estarão imbricadas, possibilitando aos futuros professores associarem os conhecimentos conceituais e experienciais. Assim, é dado o suporte para que, ao ingressar nas instituições de ensino, eles sejam capazes de operar com as TIC de forma que se sintam preparados e capacitados. Para além disso, só é importante deixar registrada a necessidade de ampliação das compreensões atribuídas às TIC nessa legislação, pois elas vão além de instrumentos, são processos, práticas e ações que podem ser materializados pelos sujeitos.

Já no artigo nº 11, é possível inferir que, referente aos cursos de licenciaturas, as Diretrizes deixam claro que é imprescindível dar acesso de qualidade aos estudantes às TIC, que a formação deve estar articulada às diferentes dimensões da sociedade, entre elas a tecnológica e que eles consigam dominar os conhecimentos sobre as TIC. Estes

encaminhamentos demonstram como está normativa avança para superações de questões problemáticas em relação à prática docente e às TIC, sendo os principais o despreparo de professores e a ausência de uma formação inicial articulada às TIC. Além disso, ao propor este processo formativo, garante que os professores da educação básica consigam concretizar as exigências propostas nos documentos reguladores do ensino, no que se refere às TIC. Mas, de fato essa perspectiva tem sido concretizada no ambiente de formação? As universidades têm se debruçado sobre esses elementos para implementarem seus currículos? São perguntas retóricas que precisam ser levantadas.

Assim, a Diretriz 02/2015 foi um documento construído com diálogos que conseguiu sistematizar princípios, em consonância com uma proposta de educação de qualidade e socialmente referenciada. Todavia, ela não conseguiu se manter por muito tempo, por diferentes tensionamentos políticos, sendo proposto um novo documento. Dessa forma, foi aprovada a resolução CNE/CP N°2/2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de docentes (BNC-Formação), a qual explicita entendimentos diferentes sobre os processos formativos dos professores, em relação àqueles apresentados na documentação anterior.

A principal justificativa para essa nova diretriz é a necessidade de se adequar à formação docente para consolidar a implementação da BNCC, uma vez que este documento espera que o professor desenvolva as competências e habilidades propostas para o ensino a partir de sua perspectiva teórico-conceitual. Ao buscar, neste documento, as TIC, é possível afirmar que elas não aparecem no corpo do texto em nenhum artigo, só se consegue encontrar as mesmas na BNC - Formação, localizada nos anexos do documento. Sendo apresentadas na dimensão do engajamento profissional, na competência específica: 3.4, engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, na habilidade 3.4.3 “Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2019, p.20).

Ao ler essa habilidade, é notório o sentido de recurso que é dado às TIC, como algo que irá possibilitar a comunicação entre os professores com seus colegas, alunos, familiares e comunidade. Além disso, é perceptível a responsabilização que o docente tem sobre este processo. Todavia, existe uma fragilidade no que está proposto na BNC - Formação, uma vez que as TIC não são citadas ou apresentadas em nenhum artigo, como conhecimento que deve

estar presente nos currículos dos cursos de licenciatura, como esse futuro professor realmente poderá cumprir com o que está habilidade expõe.

Alguns elementos podem ser sinalizados, ao olhar esse documento: a vertente instrumentalista do uso das TIC, a responsabilização do professor sobre o seu processo formativo e a ênfase das práticas pedagógicas no saber-fazer. Segundo a ANPEd (2022), este documento em questão foi construído sem amplo debate na área, desvalorizando a formação de professores e apresentando uma visão de mundo reducionista e tecnicista. Sendo assim, é possível, ao comparar as diretrizes de 2015 e 2019, perceber um retrocesso significativo no que tange à presença das TIC, onde, mesmo com limitações, a CNE/CP 02/2015 apresenta caminhos possíveis e mais diversificados.

Analisando as normativas, é imprescindível tecer algumas reflexões sobre a resolução nº 6 de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), a qual estabelece os princípios, fundamentos, conhecimentos e dinâmicas formativas. O documento em questão é bem sucinto em suas informações no que trata as TIC, onde elas se articulam apenas em duas situações: 1ª), no artigo nº18, que se destina aos cursos de bacharelado e a 2ª) nas diretrizes finais no artigo nº25, a saber:

QUADRO 9 – As TIC na Resolução Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física nº6 de 2018

LOCALIZAÇÃO	EXTRATO	SENTIDO
Capítulo IV, Art. nº 18, inciso j.	A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes	Instrumento.

	conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais: j) utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação , de forma a ampliar e diversificar as maneiras de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização acadêmico-profissional.	
Capítulo IV, Art. n° 25, inciso c.	A organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá abranger atividades integradoras de aprendizado, com carga horária flexível inserida nas atividades determinadas no PPC do curso, tais como: atividades relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação visando à aquisição e à apropriação de recursos de aprendizagem capazes de ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social.	Recurso.

Fonte: Elaborada pela autora.

O artigo n° 18 aborda os cursos de bacharelado, esta é uma formação específica para professores de Educação Física, que irão atuar em espaços não-escolares, porém, como esta pesquisa constrói tessituras sobre o ambiente escolar, não serão atribuídas análises a este artigo. Já nas disposições finais, para ambos os cursos de formação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), o artigo n° 25 propõe as TIC enquanto um recurso didático para os processos de ensino e aprendizagem, que os estudantes precisam acessar, sendo isto sistematizado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PCC).

As limitações relacionadas ao entendimento utilitarista e à pontualidade da presença das TIC na diretriz são problemáticas. Todavia, os principais equívocos destacados são a ausência das TIC como conhecimentos necessários nos cursos de licenciatura e a visão simplista sobre o trabalho dos professores de Educação Física.

2.2 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO: O *UPDATE*⁷ DO ENSINO PRESENCIAL?

É irrefutável que, na história da educação, em seus vários momentos, ocorreram situações e pessoas que modificaram e/ou transformaram as bases e rumos dos sistemas educacionais, em ritmo mais vagaroso ou aligeirado. Este processo se desenvolve de forma mais restrita (no contexto da educação) e outros são resultados dos movimentos que estão travados na sociedade, nos quais as instituições educacionais estão inseridas.

Logo, uma dessas circunstâncias aconteceu nos primeiros meses do ano de 2020, com a pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2, popularmente conhecido como novo coronavírus, causador da doença infecciosa COVID-19. Assim, o começo da proliferação desta patologia ocorreu, especialmente, em Wuhan, na província de Hubei, ambas localizadas na China. Logo, em poucos dias, o país já enfrentava altos níveis de contaminação que reverberaram no aumento de internações e morte. Além disso, a comunidade científica e médica se preocupava, visto que, até aquele momento, não existiam medicamentos e nem tratamentos comprovadamente eficazes contra a COVID-19. Pelo seu alto índice de contaminação, a doença se alastrou pela Europa e outros diversos países, fazendo com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertasse a população mundial para crise humanitária que se aproximava (ALMEIDA, 2021).

Inicialmente, o Brasil acompanhava, de longe, essa situação enquanto estava acontecendo as comemorações carnavalescas em todo país. Mas, logo isso mudou quando, em 26 de fevereiro, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de COVID-19 em território brasileiro. O paciente era um homem de 61 anos, recém-chegado da Europa. Logo, novos casos foram surgindo e, em 03 de março, o estado da Bahia também confirma a primeira pessoa positivada para doença, na cidade de Feira de Santana- Bahia. Sendo assim, devido ao cenário mundial, em 11 de março, a OMS declara pandemia do COVID-19 e recomenda o isolamento social como principal maneira de combater o vírus, o que se configura enquanto um desafio para os gestores e os governantes, como preservar a vida das pessoas sem parar os setores essenciais da sociedade (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

Uma das formas de prevenção mais indicada pelos profissionais e entidades de saúde foi o distanciamento social. Com isso, vários setores foram limitando o contato entre os indivíduos, sendo que, em 17 de março de 2020, o governo do estado da Bahia lançou o

⁷ De acordo com o dicionário *online Linguee*, palavra de origem inglesa que traduzida significa “atualizar, modernizar ou renovar”. Empregada no sentido de atualização. Acessado em: www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/update.html, em 28 de julho de 2023.

decreto nº 19.586, que regulamentava a situação de emergência de saúde pública e ações que precisavam ser desenvolvidas, entre elas a suspensão de todas as atividades de ensino em instituições públicas e privadas nas diferentes modalidades da educação. Além disso, nessa mesma data, o Ministério da Educação (MEC) orientou sobre a possível substituição das aulas presenciais para aulas mediadas por meios digitais até quanto durasse a situação de pandemia de COVID-19.

Os distintos meios de comunicação noticiavam, diariamente, o avanço da doença. Os números de óbitos e as situações desesperadoras que muitos países estavam passando, por estarem no pico da contaminação, falta de leitos, de médicos e equipamentos de suporte à vida colocavam em evidência o perigo da COVID-19. Por isso, foi necessária uma mudança drástica na organização de, praticamente, todos os setores da sociedade em todos os países do mundo, dada a urgência em restringir para nenhum ou o mínimo possível o contato presencial, visando à proteção da vida humana (NONATO, SALES, CAVALCANTE, 2021).

A adoção destas medidas levou o Ministério da Educação e várias secretarias de Educação dos estados a suspenderem as aulas presenciais nas diferentes instituições de ensino, devido ao grande volume de pessoas que transitavam nestes ambientes e a ausência de condições sanitárias seguras para a manutenção das suas atividades. No início, acreditava-se que, em um curto período de distanciamento social, as aulas presenciais poderiam retornar, mas o cenário da pandemia, no Brasil, mostrou o contrário. Dessa forma, visando mitigar os danos causados pela suspensão das aulas presenciais e buscando uma forma de dar continuidade às atividades educacionais enquanto durasse a pandemia, apresenta-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (BARROS; VIEIRA, 2021).

Com a portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), o Ministério da Educação autorizou a substituição das atividades presenciais nas escolas para o modelo remoto enquanto durasse a pandemia. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), através do parecer nº5/2020, recomendou a reorganização do calendário escolar, prezando pelo cumprimento dos direitos e objetos de aprendizagens propostos na BNCC (ALMEIDA, 2021). Dessa forma, as instituições escolares se viram obrigadas a, rapidamente, modificaram seus procedimentos, metodologias e práticas presenciais para o não-presencial, sendo que elas foram mediadas por tecnologias analógicas e digitais da informação e comunicação, ou, em alguns casos, a suspensão do ano letivo, principalmente para as populações mais vulneráveis (ALMEIDA, 2021; NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

Com estas diretrizes para educação no Brasil, os diferentes sistemas de ensino e suas modalidades correram para se adequar as suas realidades ao ERE, buscando formações, equipamentos e plataformas, onde as aulas pudessem ocorrer de forma não presencial. As instituições de ensino privadas – escolas, faculdades e universidades – logo se reorganizaram e retornaram suas atividades, evidenciando como o lugar privilegiado de suas instalações e infraestrutura de qualidade lhes ajudaram na implementação do ERE. Já no ensino público, não se teve uma hegemonia, pois algumas universidades e colégios conseguiram dar continuidade ao ano letivo de 2020, enquanto outras se silenciaram e mantiveram as suspensões das aulas enquanto as condições sanitárias não fossem passíveis de um retorno. Segundo Almeida (2021), muitas instituições procuraram modificar suas práticas presenciais para o remoto mediado por tecnologias, já outras optaram por não desenvolver o ensino nestes moldes. Todavia, com o prolongamento das suspensões, o ERE foi adotado na maioria dos estabelecimentos educacionais.

Com esse panorama, é possível concordar com Pereira, Narduchi e Miranda (2020), ao afirmarem que a pandemia impôs modificações na educação, principalmente, às escolas e às suas bases de formação, evidenciando suas fragilidades e deficiências. Dessa forma, o ERE se caracterizou pelas mais diversas estratégias de atuação pedagógica, que utilizassem as tecnologias digitais ou não, com o objetivo de garantir a continuidade do ensino na educação formal. Além disso, é importante demarcar que o ERE não se reduz às tecnologias digitais na mediação pedagógica, apesar de que, para contornar as limitações promovidas pela pandemia do COVID-19, a busca por essas tecnologias aconteceu de maneira exponencial. Dessa forma, pode-se afirmar que o ERE não se restringe às TDIC, embora elas tenham lugar central (PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021).

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto se configura pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, nos quais existe um distanciamento geográfico entre professores e alunos. Ademais, devido às limitações impostas pela COVID-19, o ERE se apresentou como uma opção para a continuidade das atividades educacionais, sendo que as práticas de ensino remoto foram, na sua maioria, totalmente idênticas às presenciais. Isto porque as aulas remotas ocorrem seguindo os princípios das presenciais, de forma síncrona, e com a comunicação, muitas vezes, bidirecional, onde o professor explicita o conteúdo enquanto os alunos escutam e aprendem.

Conforme Almeida (2021), as práticas do ERE se diferenciam da EaD, uma vez que sua flexibilização está somente ao espaço, do presencial para o virtual, onde, através da

mediação das tecnologias, as aulas remotas ocorrem como planejadas para o presencial. Além disso, o Ministério da Educação, conceitua a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1)

Outrossim, também ocorre uma associação do ERE com o ensino híbrido, por uma compreensão de que este seria a alternância do presencial para o remoto⁸ e/ou virtual⁹. Todavia, isso é errôneo, visto que, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido trata-se da personalização do ensino, combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Logo, podemos ensinar e aprender de inúmeras formas. Devido a essa abrangência de possibilidades, o ensino híbrido foi colocado em questão como um meio para continuação das aulas nas redes e isso se concretizou a partir do momento em que as condições sanitárias permitiram o trânsito do ERE para o ensino híbrido. A partir dessas conceituações, pretende-se evitar dúvidas e equívocos sobre o ERE, sem promover comparação ou sobreposição, uma vez que cada elemento (ERE, EaD e ensino híbrido) tem suas singularidades e essencialidades.

Neste sentido, o ERE se configurou como um caminho em meio às condições adversas que a comunidade escolar se encontrava. Todavia, Martins e Almeida (2020) salientam que a opção pelas aulas remotas foi problemática, tendo em vista a desigualdade social brasileira de acesso a equipamentos tecnológicos e conexão com a rede mundial de computadores para possibilitar a continuidade aos estudos. Em consonância, Almeida (2021) também evidencia que essa distinção de acessos colocou questionamentos sobre a necessidade do ERE e seus desdobramentos, porém, a conjuntura desigual dos alunos atendidos na educação básica não impossibilitou o ERE.

É sabido que, há alguns anos, as escolas públicas possuem infraestrutura e recursos mais limitados que as escolas privadas. Nesta conjuntura, a adição do ERE pode ter potencializado essas diferenças e a evasão escolar dos alunos que não conseguiram

⁸ No que tange a educação, se trata de uma configuração onde professores e estudantes ocupam tempo e espaço distintos, e os processos de aprendizagem podem ser mediados por tecnologias analógicas e digitais (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

⁹ Virtual pode ser entendido como aquilo que existe em potencial, mas que ainda não se materializou. Porém, atualmente, é comum associar o termo àquilo que é digitalmente criado para simular a realidade. Os computadores, por exemplo, podem criar ambientes virtuais que se assemelham ao mundo físico, aqui entendido como material (ARAÚJO et al., 2022, p.219).

acompanhar as aulas pelo seu formato ou pela ausência de equipamentos. Além disso, de acordo com Pimentel, Nonato e Sales (2021), durante o ERE, houve uma disparidade entre o suporte de recursos e a formação que os professores de escolas públicas receberam em relação às escolas privadas, expondo uma precariedade de infraestrutura tecnológica para sua mediação pedagógica no ERE. Sendo assim, é evidente que a realidade imposta durante a pandemia do COVID-19 só acirrou ainda mais as desigualdades sociais entre a população, o que reverberou na educação e nas assimetrias das instituições escolares. Contudo, não se pode negar que o ERE atendeu ao seu objetivo principal, ou de minimizar os danos de aprendizagem que a maioria dos alunos teriam com um longo período sem aulas em comparação com os efeitos colaterais de sua efetivação.

Pelo seu caráter emergencial, o ensino remoto se desenrolou em um caminho complexo que trouxe desafios para a gestão escolar, para os professores e para os alunos. Com isso, ao observar a gestão das instituições educacionais, foi possível inferir que a ausência de uma infraestrutura para operar com as TIC dificultou a transição do ensino presencial para o ERE (AGUIAR, 2020; BARROS; VIEIRA, 2021). Porém, percebe-se que esse problema é anterior à pandemia, em razão da relação de resistência que se tinha entre as escolas e as TIC, uma vez que, diferente de outros setores da sociedade, as instituições de ensino estavam distantes de uma articulação fundamentada com a cultura digital e suas práticas.

A escassez de recursos e de formação que os gestores das escolas públicas vivenciaram foi resultado de um próprio sistema de educação que não estava preparado para lidar com os desafios impostos pela pandemia COVID-19 e isto prejudicou principalmente os mais vulneráveis nesta hierarquia, os alunos e professores que tiveram o sentimento de frustração e/ou de culpabilização pelas dificuldades encontradas no ensino.

É sabido que muitas famílias, que só tinham em casa um *smartphone* para dois, três filhos, sem acesso à internet de banda larga, sem computadores e até mesmo sem televisão, logo, viram-se perdidas e sem opção para dar continuidade à formação dessas crianças. Sendo assim, problemas relacionados ao acesso às tecnologias digitais e aos equipamentos e plataformas das aulas remotas afetaram a aprendizagem dos discentes no ERE, além de excluir alguns durante o processo (BARROS; VIEIRA, 2021). Isso alargou ainda mais as desigualdades educacionais anteriormente citadas, porém muitas redes e escolas tentaram suprir isto com a entrega de materiais impressos e aulas transmitidas por canais de televisão aberta para os alunos que não tinham condição de acompanhar o ERE, mediados pelas tecnologias digitais.

Contudo, essa solução pode ter sido problemática, uma vez que os alunos deveriam aprender sem nenhum contato com os professores no percurso formativo, separando a tríade de interações aluno-professor-conhecimento, que é fundamental na consolidação das aprendizagens. Além disso, pelas singularidades de cada discente, nem todos teriam maturidade para vivenciar isto sozinho. Então, os pais tiveram que desempenhar um papel que, por vezes, não eram capazes, criando um clima adverso para o aprender, colaborando, assim, para a tendência de aumento da evasão escolar, como afirmam Possa et al., (2020), ao citarem os efeitos da pandemia da COVID-19 na vida dos jovens estudantes.

Já no que tange às experiências do docente no ERE, essas foram ao mesmo tempo complexas, difíceis e positivas, sendo que a ausência de formação para atuar neste contexto foi evidenciada por vários autores como um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes (ALMEIDA, 2021; BARROS; VIEIRA, 2021; PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021). Antes da pandemia, já se debatia sobre a importância da inserção das TIC no ambiente escolar. Para isso, tanto a formação inicial como a continuada dos professores deveriam se atentar a isto, corroborando com Gatti (2017), quando afirma que é de extrema importância pensar e desenvolver a formação docente, compreendendo as condições da realidade e suas finalidades.

Segundo Pimentel, Nonato e Sales (2021):

De toda sorte, o descompasso entre a oferta de ERE e a formação para TDIC e suporte pedagógico durante a vigência do ERE demonstram que: a grande parte dos professores lançou-se à docência com mediação tecnológica no ERE sem formação prévia e sem suporte durante o processo de ERE o que é um forte indicador *per se* de comprometimento da qualidade da Educação. (PIMENTEL; NONATO; SALES p.16).

Esta lacuna formativa pode ser responsável por uma atuação docente que não explora as potencialidades da cultura digital e das TIC, levando a uma reprodução das práticas e das escolhas metodológicas, onde os professores dão a mesma aula tanto no espaço físico como no virtual, nos quais os acertos e os erros também se repetem. Desse modo, os docentes foram desafiados a desenvolverem suas atividades no ERE sem possuírem, muitas vezes, os conhecimentos específicos e isso deve ser exposto para que não se promova uma culpabilidade dos professores diante das condições que lhes foram ofertadas, pois muitos deles seguiram buscando atender à formação dos discentes. Ao comunicar a denúncia de ausência de formação docente, expõe-se que, sem reflexão crítica, não se terá uma efetiva articulação das TIC na prática pedagógica (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

As questões referentes ao acesso às TIC e infraestrutura também foram desafios impostos à atuação docente (AGUIAR, 2020). Por estarem isolados, muitos professores tiveram que tornar sua casa um ambiente de trabalho, por vezes inadequado, além de que os próprios docentes custearam melhorias na sua internet e na compra de equipamentos, uma vez que suas próprias escolas não tinham estrutura. Além da ausência de formação, dificuldades de infraestrutura e conexão com a internet e a falta de suporte técnico para o uso das TIC, os docentes sofreram com baixa autonomia para definição das estratégias pedagógicas do ERE, sendo que isto foi resultado de um movimento de escolhas hierarquizadas das próprias redes de ensino, (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

Ademais, outras questões emocionais, sociais e psicológicas desafiaram os docentes durante o ERE. Manter o equilíbrio emocional, administrar problemas emocionais dos alunos, conciliar o trabalho e a família no mesmo espaço, a busca acelerada por se enquadrar e se reinventar conforme as demandas educativas do período, foram os grandes obstáculos para os docentes, (BARROS; VIEIRA, 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020). O conjunto desses fatores colaborou com as angústias, conflitos e medos que muitos professores vivenciaram no ERE, os quais podem ter reverberado na sua prática docente.

No avançar dessa discussão, é importante salientar que os desafios docentes, anteriormente sinalizados, foram vivenciados pelos professores de Educação Física, uma vez que eles integram os sistemas de ensino e as unidades escolares, por trabalharem com um componente curricular obrigatório. Todavia, alguns outros obstáculos precisam ser sinalizados pela própria singularidade dos conteúdos trabalhados, como a cultura corporal e suas necessidades de exploração dos espaços e movimentos. A prática docente dos professores de Educação Física, com a articulação das TIC, já apresentava desconexões bem antes da pandemia e do ERE. A falta de conhecimento e apoio para a formação e utilização das TIC são apontados como motivos, pelos docentes de Educação Física, para não inserção destas tecnologias em suas aulas, sendo isto evidências de que é preciso repensar os currículos de licenciatura, os programas de formação continuada e os cursos de qualificação, os quais precisam garantir que os docentes tenham o acesso aos conhecimentos e às experiências formativas necessárias para com as TIC (TORRES et al, 2016).

Além disso, Ginciene e Matthiesen (2015) chamam atenção para o fato de que os professores de Educação Física precisam abandonar uma visão mecanicista e instrumentalista das TIC, para evitar reproduções e repetição de equívocos. Em vez disso, devem explorar os caminhos possíveis para potencializar a aprendizagem dos seus conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sendo assim, com a transição para o ERE, essas

fragilidades na formação e atuação dos professores de Educação Física não desapareceram, pelo contrário, se somaram a outros elementos que evidenciaram ainda mais essas dificuldades.

Segundo Machado et al., (2020), devido ao ERE, as aulas de Educação Física, que antes possuíam uma vertente prática de corporeidade, tornaram-se somente conceituais, onde o professor apresentava o conteúdo, sua historicidade e características, sem nenhuma promoção de vivências experimentais. A formação do aluno, nas aulas de Educação Física, perpassa pela essencialidade de vivências, as quais permitam que os sujeitos conheçam os fundamentos dos conteúdos. Essa ausência foi um limitante específico da área, uma vez que as outras disciplinas conseguiram materializar no ERE suas especificidades.

A não proposição de experimentações dos conteúdos ocorreu na maioria das escolas públicas e falharam principalmente por dois fatores: a incapacidade de supervisão do professor, visto que muitos alunos no ERE não abriam as câmeras ou não acompanhavam a aula de forma síncrona e pela inadequação de espaço/recursos, uma vez que cada discente estava na sua própria casa (MACHADO et al., 2020). Com isso, as atividades que antes eram coletivas e na quadra, passaram a ser individuais e dentro de casa, quando havia espaço para tal (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020). Esses aspectos afetaram, diretamente, a prática docente dos professores de Educação Física e a relação dos alunos com o conteúdo. Além disso, essas limitações colocaram o próprio componente curricular em um lugar vulnerável, suscetível a subjugações e exclusões, frente à escolha do que deveria ser aprendido no ERE.

Além disso, Machado et al., (2020) citam que a falta de interação dos alunos foi uma dificuldade enfrentada pelos professores de Educação Física no ERE, além da desmotivação em participar das atividades propostas e o silêncio absoluto dos discentes, assimetrias percebidas, na realidade escolar, antes mesmo da pandemia. Ainda segundo o autor:

Falta de interação evidencia outra preocupação. Se considerarmos que os saberes são de ordens conceituais, corporais e atitudinais, sendo este último estabelecido a partir da interação entre os sujeitos, a falta do contato esmaece a construção desse conhecimento. (MACHADO, 2020, p.10).

Com isso, é perceptível a sobrecarga que os professores de Educação Física tiveram que administrar e os possíveis prejuízos pedagógicos que os alunos sofreram. Contudo, esta falta de interação poderia ter sido mitigada através da mobilização de conhecimentos sobre as TIC, em que os docentes pudessem buscar alternativas. Porém, tal postura pode muito bem ser compreendida devido a existência de lacunas no processo formativo que impactam na

prática dos professores de Educação Física antes e durante a pandemia. Nesse contexto, o ERE foi um processo necessário para o período de distanciamento social, mas que trouxe desafios e desdobramentos para Educação, para a gestão escolar, para os professores e para os alunos e isto é inegável. Entretanto, o mesmo cumpriu com seus objetivos e também trouxe benefícios, ao demonstrar que as instituições escolares e seus sujeitos são capazes de articular as TIC às suas atividades educativas, ao denunciar as fragilidades educacionais, formativas e estruturais que a rede pública e os sujeitos enfrentam.

Sendo assim, além do cumprimento do seu objetivo principal – ser uma alternativa para suspensão das aulas presenciais – o ERE trouxe elementos satisfatórios quando expõe para toda sociedade a urgência em se fazer investimentos nas escolas públicas no que se refere à infraestrutura e a materiais que possibilitem a articulação significativa das TIC. Além de fomentar a necessidade de debater, repensar e reformular os currículos de formação docente, visando suprir necessidades referentes aos conhecimentos sobre a cultura digital, as TIC e suas possibilidades educacionais.

Em síntese, o ERE, para Nonato, Sales e Cavalcante (2021), traz duas afirmativas importantes: primeira, que, independentemente de suas resistências, é fato que, por conta da pandemia, as escolas tiveram que inserir, nas suas práticas, as TIC e articulá-las, visando o ensino, a aprendizagem e a formação dos alunos que, apesar de apresentar algumas falhas, a experiência mostrou para os sistemas educacionais as potencialidades dessas tecnologias, sendo necessário caminhar, buscando superar as dificuldades e a construção de uma escola pós-pandemia. A segunda, é que a maioria dos professores que atuou no ERE afirma que, após esta realidade, empregará as TIC em suas práticas docentes, o que aponta para uma nova relação entre a cultura digital, os processos educativos e as instituições escolares.

Visando garantir a clareza sobre o ERE, optou-se por iniciar esta subseção com a apresentação de uma discussão teórico-conceitual, para assim esclarecer como este processo se desenvolveu enquanto uma saída para o período da pandemia da COVID-19. Posteriormente, serão explicitados, em ordem cronológica, os decretos, diretrizes e portarias que normatizaram o ERE e a educação básica nesse período.

É irrefutável que ninguém imaginava o que viria, pois o que deveria ser apenas 15 dias, tornou-se meses. Nesse contexto, os decretos com as suspensões das atividades eram renovados e a previsão de retorno ao cotidiano anterior à pandemia parecia cada vez mais distante. Por isso, foi necessário, aos órgãos responsáveis, reorganizar o calendário de ensino da educação básica e apresentar possibilidades para a continuidade das aulas. Assim sendo, em 28 de abril de 2020 é publicado o parecer federal CNE/CP nº 5/2020, que orientava a

reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contabilização de atividades não-presenciais para fins de integralização curricular, em virtude da pandemia.

Este documento indicou as possibilidades de cumprimento dos objetivos de aprendizagens e da carga horária mínima para cada etapa da educação básica e suas modalidades, sendo estas: a reposição da carga horária, presencialmente, quando acabasse o período de emergência; desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não pelas tecnologias digitais) e a ampliação da carga horária com atividades não presenciais, concomitante ao período de aulas presenciais. De acordo com o parecer CNE/CP nº05/2020, as atividades não presenciais são: “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020, p. 6).

Aos poucos, o MEC e o CNE foram sistematizando pareceres e orientações para subsidiar a retomada das aulas de forma remota. Desse modo, em 7 de julho de 2020 foi aprovado o parecer CNE/CP nº 11/2020, que apresentava as orientações educacionais para as aulas e as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais na pandemia, onde o termo ensino remoto é proposto às instituições de ensino como forma de garantir o direito à educação e a continuação do ano letivo, enquanto o país esteve em emergência sanitária, devido à COVID-19.

Com essas possibilidades presentes nas orientações, os sistemas de ensino privado começaram o movimento de adaptação e modificações necessárias para o retorno das aulas de forma remota. A partir dessa perspectiva, no segundo semestre de dois mil e vinte, as escolas e instituições educacionais privadas de Feira de Santana recomeçaram as atividades letivas. Todavia, as redes de ensino estadual e municipal públicas ficaram totalmente em inércia e sem ações definidas, aumentando, assim, as disparidades de infraestruturas e recursos das unidades escolares, condições de acesso ao ensino, de suporte pedagógico a discentes e docentes, além de alargar a desigualdade de aprendizagem dos estudantes de instituições de ensino públicas em relação às privadas.

De acordo com Macedo (2021), apesar dos avanços na democratização das instituições educacionais, o sistema de ensino não é igualitário, pois ele é marcado por desigualdades étnicas, de gênero, de classes sociais, além das diferenças na educação de cada região brasileira. Sendo assim, com a pandemia, os mecanismos de criação e reprodução das desigualdades só se tornaram mais atuantes, aumentando a distância de ensino e aprendizagem entre os estudantes de escolas públicas e privadas. Neste contexto, fica evidenciado como as condições sociais e econômicas dos estudantes e professores das suas

respectivas redes impactaram nas vivências do ERE e nas possibilidades de continuidade das atividades educacionais na pandemia da Covid-19.

Em 10 de dezembro de 2020, o MEC instituiu a resolução CNE/CP nº 2, que estabeleceu normas excepcionais a serem adotadas pelas redes públicas e privadas enquanto durasse o período de calamidade. Essa normativa orienta as ações e procedimentos que poderiam ser tomadas para garantir o cumprimento da carga horária de ensino do ano. Dessa forma, apresenta a proposta do *continuum* 2020-2021, que seria junção dos anos letivos, com o aumento dos dias letivos e da sua carga horária até o retorno gradual. Além disso, são orientadas como poderiam ser desenvolvidas as atividades não presenciais, sendo elas mediadas pelas tecnologias ou não, indicando a adequação entre as etapas de ensino da educação básica e os instrumentos adotados.

Dessa forma, a pandemia e suas restrições avançaram para o ano de 2021, porém, com o início da vacinação e a diminuição de casos e óbitos, a maioria dos setores da sociedade retornou às atividades com algumas adaptações. Logo, em 03 de março de 2021, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) publica a portaria nº 637/2021, que tratou sobre a reorganização das atividades letivas da rede pública estadual de ensino, retornando as aulas e indicando a integralização do ano letivo de 2020, por meio do *continuum* de duas séries escolares no ano de 2021, seguindo as diretrizes da BNCC e do Conselho Estadual de Educação (CEE). Vale destacar o artigo 4, que nos incisos II e III tratam, respectivamente, da garantia de que todos os estudantes acessem os recursos pedagógicos e tecnologias digitais, independentes das suas condições de consumo e a oferta de atividades escolares remotas, híbridas e presenciais.

Como resultado, em março de 2021, as aulas na rede estadual de ensino começaram de forma remota, cujos planejamentos dos professores deveriam contemplar os alunos que tinham condições de acompanhar, utilizando as tecnologias, e aqueles que não. Sobre o ensino remoto, a SEC destaca que:

No ensino exclusivamente remoto, não pode ser pensado como mera transposição das aulas presenciais para o ambiente online. A literatura e a experiência mostram que é inócuo utilizar apenas as aulas síncronas como alternativa para o ensino remoto e que este deve combinar diferentes formatos engajando o estudante em atividades que se complementam. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2021, p.22).

Mesmo propondo orientações de como desenvolver o ensino remoto, são notórias as dificuldades que professores e alunos enfrentaram durante a vivência do ensino com o

distanciamento social. De acordo com Machado et al., (2020), os principais obstáculos enfrentados neste período foram: entraves nas relações familiares de alunos e professores, limitações e falta de condições de acesso, conhecimento em utilizar as TIC e ausência de interação entre os sujeitos. O Ensino Remoto Emergencial colocou em foco muitas questões e problemas educacionais antigos e emergentes. Além disso, é preciso entender quais desdobramentos foram gerados e quais caminhos para garantir os direitos educacionais dos alunos. Todavia, cabe perguntar: como o ensino remoto impactou às práticas educacionais na educação básica?

Ademais, é preciso retomar o questionamento anunciado no título dessa subseção: seria o ERE um *update* ou atualização do ensino presencial? No ramo da informática e das tecnologias da informação, o *update* é o processo de atualização de sistemas, aplicativos e *softwares*¹⁰ para definir melhorias e aprimoramentos da versão atual, onde são incrementadas novas funções e informações instaladas. Dessa forma, o *update* pode ser considerado uma mudança qualitativa, que traz benefícios para o que já existia anteriormente. Nessa perspectiva, imaginem que a educação seja um computador, que possui peças, sistema e configuração e que estava funcionando normalmente, todavia, um vírus - neste caso o COVID-19 - gerou um dano a esse computador, comprometendo o seu funcionamento. O ERE não foi um *update* ou aprimoramento do sistema, mas sim um componente periférico instalado neste computador para que ele pudesse continuar funcionando.

Os *updates* são, na maioria, planejados e projetados para melhorar, significativamente, o funcionamento dos sistemas ou para superação de problemas que eles apresentem. Todavia, ao contrário do que aconteceu com a educação brasileira, os sistemas, aplicativos e *softwares* estão preparados para transitarem nas suas atualizações. É preciso deixar esclarecido que não se está atribuindo um juízo de valor danoso ao ERE, pois ele foi fundamental para o acesso dos estudantes à educação e para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem durante o período da pandemia e, mesmo não sendo um *update*, sua importância não pode ser menosprezada, uma vez que, sem o mesmo, o abismo que se abriria na educação seria maior ainda.

Com isso, o ERE foi um periférico que permitiu o desenvolvimento das atividades educativas durante a crise sanitária da COVID-19. Dessa forma, é de suma importância avaliar o que aconteceu nesse período, quais e qual a origem dos obstáculos enfrentados, os

¹⁰Palavra de origem inglesa, que traduzida para o português significa “programas”.

avanços e retrocessos e o que o ERE impactou na educação e na prática de discentes e docentes.

2.3 NAVEGANDO NA REDE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Na busca por explorar as interconexões entre as TIC e as aulas de Educação Física, no ensino remoto emergencial, foram discutidos os documentos legais que normatizam e organizam a Educação Básica e as portarias e decretos que regularam o ensino durante o período de distanciamento físico, provocado pela pandemia. Porém, para construir um cenário mais completo da pesquisa, foi necessário realizar um mapeamento de produções que tratam da temática, delimitando o objeto e os elementos que o atravessa, expondo suas interseções, lacunas e distanciamentos. Esse processo de mapeamento das obras pode ser denominado como “Estado da Questão”, que tem por finalidade desenhar e discutir certa produção em determinada área do conhecimento, através de um método de caráter inventariante e descritivo (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

No Estado da Questão, o mapeamento das produções é realizado, predominantemente, em catálogos de fontes de produção acadêmica. Seguindo assim esta orientação, este mapeamento das produções que abordavam a temática foi realizado em três bases de dados, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Todas estas bases de dados foram selecionadas por atender os seguintes critérios: relevância acadêmica para área, credibilidade, confiabilidade e acesso gratuito e livre por meio digital.

O mapeamento ocorreu primeiro na BDTD, que se configura como um portal de busca que integra e disponibiliza os textos em completo das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras, de forma livre e sem custos. A segunda base de dados foi a *SciELO*, que é uma biblioteca digital *on-line* que armazena e disponibiliza trabalhos científicos editados e publicados no Brasil e na América-Latina, sendo que ela é resultado da parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Por fim, a seleção de obras foi feita no portal de periódicos da CAPES, que se configura como um dos maiores acervos virtuais, reunindo trabalhos nacionais e internacionais que somam mais 49 mil periódicos em texto completo e 455 bases de dados indexados e vinculados a importantes centros de pesquisa no Brasil.

No que tange ao processo de mapeamento das produções, foram elencados filtros para restringir a busca e, assim, construir um recorte delimitado. O primeiro deles foi que as publicações fossem dos últimos cinco anos (2017 a janeiro/2022), levando em consideração a seleção das pesquisas e trabalhos mais recentes no que tange à temática abordada. Além disso, só foram selecionadas produções no idioma português e que atendessem à associação dos seguintes descritores: Educação Física, Ensino Remoto, Tecnologia e Escola, com a utilização do operador booleano “and” ou “e”. É necessário ressaltar que as “TIC” são utilizadas como um descritor, contudo a sua associação com os demais resultou, por vezes, em pouquíssimas ou nenhuma produção encontrada, mas, ao utilizar “Tecnologia”, conseguiu-se encontrar mais produções que versavam sobre as próprias TIC.

Na BDTD, o mapeamento buscou teses e dissertações que tratassem da temática de pesquisa. O processo de busca das produções foi realizado a partir de diferentes combinações de descritores. Inicialmente, tentou-se a associação das palavras chaves “ensino remoto e Educação Física”, com a aplicação do filtro de idioma em português e o recorte temporal dos últimos cinco anos. Isso gerou um total de 18 produções, sendo que, após leitura dos títulos e resumos, nenhuma destas se enquadravam com a temática desta pesquisa. Posteriormente, foram feitas outras combinações com os descritores, sendo estas “Educação Física e distanciamento social e ensino remoto”, “Educação Física e pandemia e ensino remoto”, “Educação Física e ensino remoto e TIC”. Entretanto, com a utilização dos filtros, não foi possível localizar nenhuma produção. É imprescindível explicitar que o recorte temporal dos últimos cinco anos não permitiu que pesquisas sobre essa temática tenham sido finalizadas e publicadas, entendendo que o tempo de produção de uma dissertação e uma tese em relação ao período que o ERE se iniciou -2020- e que este estado da questão foi realizado – até janeiro de 2022.

Em outra tentativa de busca, foi feita a associação dos descritores “Educação Física e TIC e escola”, com limitação das produções dos últimos cinco anos em português, obteve-se o resultado de 93 produções. Ao fazer a leitura dos títulos e resumos, a maioria dos trabalhos estava relacionada com outras áreas do conhecimento: física, matemática, ciências humanas, ciências biológicas e letras. Já outras, abordavam temáticas específicas de combate à violência e educação inclusiva. Sendo assim, ao final, somente uma tese relacionava as TIC às aulas de Educação Física, na perspectiva do ensino da dança com a construção de um material didático apoiado nas TIC. Contudo, como a produção foca em apenas um conteúdo da Educação Física, esta produção não foi selecionada.

Por fim, ao utilizar as combinações dos descritores “Educação Física e tecnologia e escola”, foi possível encontrar 1.459 produções, sendo que, ao refinar através dos filtros – português e últimos cinco anos (2017 a 2022), obteve-se um total de 701 obras. Ao partir para um olhar mais atento, lendo e observando os títulos dos trabalhos e seus resumos, foram excluídas as produções que focavam em outras licenciaturas e/ou modalidades distintas da Educação (educação inclusiva, Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação profissional e tecnológica), chegando assim a um quantitativo de 11 produções. *A posteriori*, ao acessar esses trabalhos, foi realizada uma leitura exploratória na introdução, metodologia e considerações finais, conseguindo, assim, identificar seus objetivos, metodologia e problemática. Com isso, selecionaram-se 05 produções, que apresentavam pesquisas onde as TIC se articulavam aos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar e na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Ademais, mesmo se articulando aos descritores, algumas teses e dissertações possuíam em temáticas diferentes desta investigação, como: construção de material didático, formação de professores e programas de extensão e, por isso, não foram selecionadas.

Sobre as produções selecionadas, todas as cinco são dissertações, que não abordam, especificamente, o ensino remoto emergencial – como dito anteriormente, devido ao recorte temporal do estado da questão-, mas trazem contribuições para o debate das TIC nas aulas de Educação Física. As produções serão apresentadas no quadro 10 a seguir:

QUADRO 10 – Produções mapeadas na BDTD

TIPO DA PRODUÇÃO	ANO	REFERÊNCIA	OBJETIVO
Dissertação.	2020	Dutra, Gustavo Rocha. Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional. Universidade de Brasília, 2020.	Empregar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física.
Dissertação.	2020	FERREIRA, C. L. C. Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: Formação, intervenção e reflexão na Educação Física Escolar. 2020. 174 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto	Analisar como está à viabilidade do uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino, investigando a forma de acesso, utilização e apropriação, a partir de um ciclo formativo com um grupo de professores.

		de Biociências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2020.	
Dissertação.	2017	MORISSO, Maríndia Mattos. A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.	Investigar os desafios e as potencialidades da integração de tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.
Dissertação.	2017	Nardon, Tiago Aparecido. Uso da TIC na educação física dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento humano e tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2017.	Verificar mudanças nos processos de ensino e diferenças de aprendizagem dos conteúdos específicos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental quando incorporadas para seu ensino estratégias mediadas pelo uso das TIC.
Dissertação.	2018	Oliveira, Miriam Preissler de. Tecnologias da informação e comunicação: recursos para as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado profissional em tecnologias educacionais em rede). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.	Analisar as possíveis contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino dos conteúdos curriculares, nas aulas de Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira produção, “Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar”, produzida em Dutra (2020), teve como objetivo empregar as tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física, sendo que, para isto, desenvolveu uma pesquisa a partir das suas próprias experiências enquanto professor de uma escola pública de ensino do Distrito Federal, em 05 turmas do 7º ano do ensino fundamental. Através da utilização de planos de aulas, roteiro de observação, questionário e um artefato digital, o pesquisador conseguiu coletar dados das percepções dos alunos, que, ao serem analisados, apontaram os seguintes achados: as práticas pedagógicas que envolvem tecnologias sofreram uma carência de infraestrutura, principalmente de equipamentos. Além disso, a utilização de ferramentas digitais se mostrara benéfica para o aumento de interesse e motivação dos alunos, sendo que a pesquisa aponta que, ao possibilitar

uma boa infraestrutura e professores que saibam operar com as TIC, pode-se gerar mais motivação e qualidade do ensino e uma aprendizagem colaborativa.

Já em outra produção mapeada, Ferreira (2020) desenvolve seu trabalho dissertativo, “Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção e reflexão na Educação Física escolar”, em 2020, onde, através de uma pesquisa participante de caráter descritivo, buscou-se como objetivo principal: analisar como está a viabilidade do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino. Para isso, foram utilizados instrumentos quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevista e a participação no ciclo formativo) para coleta de dados, que foi feita com dez professores (incluído o pesquisador) de diferentes áreas: Educação Física, Inglês, Língua Portuguesa, História, Química, Geografia e Matemática. Além de alguns alunos, todos participantes estavam inseridos na Secretária Municipal de Educação de São Pedro – SP. Após decodificação do material coletado, foi possível inferir que existem diversas possibilidades para utilização das TIC nas aulas de Educação Física, como: avaliações online, games, circuitos híbridos, pesquisas e plataformas EaD, possibilitando ao professor refletir e acompanhar todo esse processo de mudanças no mundo e na educação dos alunos. Para além, o autor afirma que essas tecnologias contribuíram para a Educação Física escolar, durante o período de isolamento social.

A terceira dissertação selecionada na BDTD foi a de Morisso (2017), intitulada “A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública” de 2017, que se propõe a discutir como este componente curricular obrigatório pode se articular ao mundo das tecnologias, visando os processos educativos. Para isto, realizou-se uma pesquisa-ação com uma professora de Educação Física e alunos do ensino médio de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, onde foi possível constatar que a presença das TIC oferece contribuições significativas para a aprendizagem, sendo estas: o aumento na motivação dos alunos, maior interação professor-aluno e aluno-aluno e a construção do conhecimento de forma colaborativa. Todavia, vale destacar que, mesmo apresentando esses resultados, as TIC na escola sofrem com a ausência de equipamentos de qualidade e tempo pedagógico adequado para mais intervenções docentes.

Já a pesquisa de Nardon (2017), tendo como título: “Uso da TIC na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos”, teve como objetivo verificar diferenças no aprender de 98 alunos do ensino fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo, que acessaram, de

forma distinta, os conteúdos da cultural corporal, metade mediados pelas TIC e os outros não. Dessa forma, a partir dos resultados das observações registradas em diário de bordo, evidenciou-se que a incorporação das tecnologias demanda uma maior organização e planejamento docente, mas ainda existem muitos obstáculos que limitam as tecnologias na escola e que a utilização de algumas TIC (redes sociais, aplicativos de vídeo conferências) apresenta vantagens, como aproximação entre família e aluno e a quebra de barreiras geográficas para a comunicação. Já como desvantagens, foram apontados o tempo gasto para elaboração de atividades, necessidade de organização de equipamentos e uma resistência da unidade escolar sobre o uso das redes sociais.

A quinta dissertação encontrada na BDTD data de 2018 e foi produzida por Oliveira (2018), nomeada: “Tecnologias da informação e comunicação: recursos para aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental”. Essa produção buscou analisar as possíveis contribuições das TIC no ensino dos conteúdos curriculares. Este estudo, desenvolvido em uma escola municipal do Rio Grande do Sul, conseguiu destacar alguns achados, por exemplo: as contribuições das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem e para a motivação dos alunos, visto que eles achavam as aulas mais dinâmicas e diferenciadas. Além disso, a autora destaca a importância do papel do professor e de programas que promovam sua formação continuada e que as tecnologias não irão substituir os docentes na sua função de mediar a conexão dos alunos com o conhecimento.

Na base de dados da *SciELO*, se articulou os descritores: Educação Física, ensino remoto, escola, TIC e tecnologia, sendo que a associação entre Educação Física *and* Ensino Remoto não apresentou nenhum resultado. Já em uma segunda tentativa de busca, utilizaram-se os mesmos descritores, mas com o operador booleano *or* - Educação Física *or* Ensino Remoto-. Essa associação com a restrição dos filtros dos últimos cinco anos e idiomas em português resultou em total de 765 produções, destas, somente 6 produções se enquadraram na temática, as demais não se enquadravam com esta pesquisa, discutindo áreas do conhecimento e segmentos educacionais distintos. Em outra associação dos descritores Educação Física *and* Tecnologia *and* Escola, com a limitação dos filtros, encontrou-se um total de 6 produções que, após a realização da leitura dos títulos e resumos, apenas 2 produções se articulavam com a pesquisa.

Por fim, foi realizada a associação de Educação Física *and* TIC que não possibilitou nenhuma produção encontrada. Posteriormente, realizou-se mais uma busca com Educação Física *and* Tecnologia, onde se obteve um resultado inicial de 26 produções, sendo que somente 5 destas abordavam os descritores combinados. Dessa forma, após todas estas

combinações, foi possível encontrar um total de 13 artigos. Todavia, após uma nova análise das produções e sua articulação e relevância para a temática pesquisada, esse quantitativo foi reduzido para 03, visto que somente estas tratavam, especificamente, sobre o ERE e as aulas de Educação Física, as demais problematizavam as TIC nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, no período antes a pandemia. As produções mapeadas selecionadas serão apresentadas a seguir:

QUADRO 11 – Produções mapeadas na SCIELO

TIPO DA PRODUÇÃO	ANO	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
Artigo científico	2021	MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. Movimento , v. 27, 2021.	Refletir sobre as possibilidades de enfrentamentos realizados pela Educação Física nesse período de ensino remoto.
Artigo científico	2021	GODOI, Marcos; NOVELLI, Fabiula Isoton; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no ensino médio. Saúde e Sociedade , v. 30, 2021.	Descrever e analisar o projeto de ensino “O que podem os corpos em tempos de pandemia?” desenvolvido com turmas do 1o ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Eventos, do Instituto Federal de Mato Grosso no âmbito da disciplina Educação Física, durante a pandemia da Covid-19.
Artigo científico	2020	MACHADO, Roseli Belmonte et al., Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. V. 26, e26081, 2020. Movimento: revista de Educação Física da UFRS .	Compreender o modo como a Educação Física, no Rio Grande do Sul, tem se posicionado no cenário das aulas remotas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro artigo foi publicado em 2021 e tem como autores: Antônio Azambuja Miragem e Luciano de Almeida. A produção visa problematizar as potencialidades e limitações da Educação Física e os impactos do contexto pandêmico, apoiando-se em uma reflexão teórico-conceitual. Para isso, tece reflexões sobre as mudanças e ressignificação que o espaço escolar passou devido às exigências da pandemia e como isso impactou nas aulas de

Educação Física e na necessidade de renovação dos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, fica evidenciado que não existe fórmula para ensinar e que o ensino remoto colocou à prova várias certezas que se tinham na educação, mas que, independentemente do espaço, os docentes, nas suas práticas pedagógicas, devem se utilizar das seguintes questões: como, quando e onde ensinar?

Outro artigo relevante foi produzido por Marcos Godoi, Fabiula Isoton Novelli e Larissa Beraldo Kawashima, em 2021, com o seguinte título: “Educação Física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no ensino médio”. Neste trabalho é relatada a experiência de um projeto voltado a discutir o que podem os corpos em tempos de pandemia, desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso, no âmbito das aulas de Educação Física. A produção apresentou alguns pontos positivos e negativos sobre o ensino remoto emergencial, sendo os obstáculos encontrados durante as aulas online referentes à baixa frequência (50% a 60%) dos alunos e à dificuldade de muitos discentes em acessar e postar as atividades. Em contrapartida, tiveram como benefícios a maior utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, a participação de convidados externos para dialogar com os alunos e o desenvolvimento de habilidades criativas com a utilização das tecnologias.

Por fim, a terceira produção encontrada na *SciELO* foi o artigo de Machado *et al.*, (2020) que discute a Educação Física escolar em tempos de pandemia, no contexto do distanciamento social, apresentando aspectos histórico, legislativo e pedagógico do componente curricular e como ele passou pelo processo de adaptação das aulas presenciais para as remotas. O artigo expõe que a Educação Física conseguiu acompanhar as demais atividades da escola. Contudo, enfrentou obstáculos referentes à falta de conhecimento sobre as TIC de professores e alunos, a supervalorização de outras áreas em detrimento das práticas corporais, a ausência de interação e problemas emocionais de professores, alunos e família. Porém, os docentes buscaram superar essas questões através da reorganização do planejamento e das ações, visando legitimar o componente curricular no processo formativo dos alunos para além das aulas.

O processo de mapeamento na base de dados da CAPES seguiu os mesmos descritores e filtro de idioma (português) e recorte temporal (jan. /2017 – jan. /2022), em que, ao associar o descritor Educação Física *and* Ensino Remoto, obteve-se o total de 351 produções, que, depois da leitura dos títulos e resumos, restaram 9. Posteriormente, foi realizada uma nova busca com a associação de Educação Física *and* Tecnologias *and* escola, onde, com delimitação dos filtros, identificaram-se 1.222 resultados, porém, foram descartada todas as produções que abordava as TIC em outras licenciaturas (física, geografia, química), que

debatia programas específicos de formação de professores, EJA, educação inclusiva e todas as produções que trava apenas de um conteúdo da cultura corporal articulado as TIC, sendo assim, ao final, ficaram apenas 2 produções. Com isso, inicialmente, após o mapeamento na CAPES, conseguiu-se a seleção de 11 artigos. Todavia, após uma leitura exploratória dos artigos, excluíram-se 03 produções, que focavam na formação inicial de professores de Educação Física e outras 02, as quais já tinham sido selecionadas na base da *SciELO*, mais especificamente, os artigos de Miragem e Almeida (2021) e de Machado *et al.*, (2020), sendo que eles já foram detalhados anteriormente. Com isso, só ficaram 06 trabalhos, que se enquadraram aos critérios de busca, sendo estes apresentados a seguir:

QUADRO 12 – Produções mapeadas na SCIELO

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	REFERÊNCIAS	OBJETIVOS
Artigo científico	2021	BARBOSA, Kamila de Amorim; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Scheila Espindola. Educação Física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de Educação Física na educação básica? Caderno de Educação Física e Esporte . V.20. 2021.	Conhecer produções acadêmicas sobre o ensino remoto de educação física publicadas durante o primeiro ano de pandemia da Covid-19.
Artigo científico	2021	SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da, et al., Educação Física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. Caderno de Educação Física e Esporte .v. 19 n. 3 set./dez. p. 233-239 2021.	Descrever a experiência vivenciada, por meio da plataforma virtual, pelo componente curricular da Educação Física, em uma escola privada de Pelotas.
Artigo científico	2021	COSTA, Wagner César Pinheiro; CONCEIÇÃO, William Lazaretti da. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. Caderno de Educação Física e Esporte . v. 19 n. 3 set./dez. p. 221-226 2021.	Apresentar os desafios que emergem do processo de ensino e de aprendizado na ação pedagógica de professores/as de Educação Física que trabalham no ERE com turmas da EJA.
Artigo científico	2021	SPIES, Márcia Franciele <i>et al.</i> Aspectos relacionados à atuação de professores/as de educação física durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. Caderno de Educação Física e Esporte , v. 19, n. 3, 2021.	Verificar a relação da idade e rede de ensino em que o/a professor/a leciona com fatores associados à Educação Física escolar no período de ensino remoto durante a pandemia da COVID 19.

Artigo científico	2022	FERREIRA, Heidi Jancer et al. E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais. Movimento , v. 27, 2022.	Analisar as experiências de professores-pesquisadores de Educação Física com o ensino remoto em Institutos Federais.
Artigo científico	2021	BIELAVSKI, Jeniffer da Silva., et al., Educação Física na área das linguagens e as relações com a BNCC em tempos de distanciamento social. Conexões . Campinas: SP, v. 19, 2021.	Compreender como ocorre a organização das aulas de Educação Física, de forma interdisciplinar, com os demais componentes da Área das Linguagens; e quais relações se estabelecem junto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Rio Grande do Sul, frente ao cenário do ensino remoto emergencial, consequente à pandemia de COVID-19.

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro artigo encontrado, “Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de Educação Física na educação básica?” foi escrito por Barbosa, Damasceno e Antunes (2021) e teve como objetivo conhecer produções acadêmicas sobre o ensino remoto de Educação Física, publicadas durante o primeiro ano de pandemia da COVID-19, sendo que a busca foi realizada no *Google Acadêmico*, no período de março/2020 a março/2021. Assim, foram analisados relatos de experiências, pesquisas empíricas e bibliográficas, que evidenciaram uma recorrência de baixa participação dos alunos nas aulas remotas, ausência de conhecimentos e preparo dos professores para utilizar as TIC, falta de elementos estruturantes e um aumento dos níveis de estresse dos alunos.

Outro artigo foi o de Silva et al., (2021), que tem como título “Educação Física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada”, que buscou descrever a experiência vivenciada no ensino remoto, nas aulas de Educação Física, em uma escola privada de Pelotas. O relato é oriundo de duas professoras do componente curricular, sendo que foram narradas por estas algumas questões, como: necessidade de readequação do planejamento, conteúdos e avaliações devido ao ensino no modelo remoto. Além disso, foi possível observar que a Educação Física conseguiu superar os desafios das aulas virtuais, consolidando o ano letivo, mantendo o comprometimento com as diferentes dimensões dos conteúdos.

O terceiro artigo, intitulado: “Educação Física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial”, foi produzido por Costa e Conceição (2021), com o objetivo de apresentar os desafios que emergiram no processo de ensino e aprendizagem na ação pedagógica de professores de Educação Física, que atuaram no ensino remoto emergencial (ERE), com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi desenvolvida com 03 professores de Educação Física, que trabalhavam em duas escolas públicas estaduais no estado do Pará, sendo que, através dos dados, foi possível inferir as grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes e alunos no processo de ensino, no contexto do ERE, a saber: ausência de suporte para fundamentar os professores a utilizar as TIC, o alto índice de evasão, as condições socioeconômicas desiguais e excludentes, no que tange ao acesso à internet e às tecnologias, bem como a lacuna que o contexto pandêmico fomentou na EJA.

Outra produção encontrada no processo de mapeamento foi o artigo: “Aspectos relacionados à atuação de professores/as de Educação Física durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19”, de Spies et al., (2021). Segundo os autores, a suspensão das aulas presenciais provocou mudanças bruscas na forma de ensinar e aprender. Dessa maneira, a produção buscou verificar a relação entre a idade, a rede de ensino em que os professores de Educação Física lecionavam e os fatores que se associavam ao componente, no período de ensino remoto, durante a pandemia. Os resultados da pesquisa quantitativa demonstraram que os professores de Educação Física, da rede privada, receberam mais capacitação e apoio de equipamentos para atuar no ERE do que os docentes de escolas públicas e, além disso, foi possível perceber uma correlação entre a idade e o número de conteúdos que os professores tiveram dificuldade em trabalhar.

O quinto artigo foi escrito por Ferreira *et al.*, (2022), tendo como título: “E a Educação Física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais”, que, através de uma pesquisa autobiográfica com 08 professores de Educação Física, foram analisadas as experiências docentes com o ensino remoto em Institutos Federais. A partir das narrativas dos pesquisados, emergiram quatro temas principais: novos cenários e desafios; aproximação e colaboração entre pares; conectando com os estudantes; e repensando as aulas de Educação Física. Para tanto, os resultados indicaram que, no contexto da situação causada pela pandemia, as experiências dos professores abrangeram desafios (transição para o ERE, ausência de equipamento e conhecimento sobre as tecnologias), bem como a adequação para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem transformadoras.

O último artigo encontrando na base de dados da CAPES foi “A Educação Física na Área das Linguagens e as relações com a BNCC em tempos de distanciamento social” de Bielavski et al., (2021), cujo objetivo foi compreender como ocorre a organização das aulas de Educação Física com os demais componentes da Área das linguagens, frente ao cenário do ensino remoto emergencial. Para isso, foi realizada uma pesquisa com professores de Educação Física na Educação Básica do Rio Grande do Sul, através de um questionário pelo *Google forms*, sendo que, após a análise das informações coletadas, foi percebido que os docentes enfrentaram obstáculos referentes ao excesso de trabalho, às inseguranças do novo formato de ensino e da ausência de um contato efetivo com os alunos.

É indiscutível que as produções encontradas são de suma importância para a discussão da temática e que contribuem para a construção de um cenário sobre o objeto de pesquisa, evidenciando os seus avanços e retrocessos. Com isso, é preciso destacar alguns achados que o mapeamento das obras identificou: primeiramente, que as TIC, quando utilizadas de forma intencional, planejada e fundamentada, colaboram, positivamente, com os processos de ensino e aprendizagem e que, tanto os professores quanto os alunos se sentem mais motivados e percebem melhorias na dinâmica das aulas.

Todavia, os obstáculos para a articulação destas tecnologias, no ambiente escolar, evidenciaram-se recorrentes em dois aspectos: infraestrutura e formação. Nesse contexto, distintas obras indicaram que a ausência de equipamentos, de espaços adequados e de professores que fossem ensinados para operar com TIC se configuravam como os principais limitantes. Logo, esta realidade gera uma contradição com os próprios documentos norteadores da educação básica, que, mesmo tendo, na sua maioria, uma visão instrumentalista das TIC, propõe-nas como um conhecimento necessário na formação de professores e como saberes importantes para estarem presentes nas aulas de Educação Física.

No que tange ao Ensino Remoto Emergencial, encontra-se esse mesmo cenário, porém, alguns novos elementos foram identificados, como por exemplo, a diferença de suporte que os professores da rede pública e privada tiveram. Os docentes de instituições públicas destacaram as angústias, excesso de trabalho, estresse e falta de apoio do sistema de ensino durante o ERE. Além disso, também é importante assinalar o fato de que muitos alunos não sabiam utilizar as TIC ou não tinham condições materiais para usufruir dos equipamentos, o que provocou um número significativo de evasão escolar no setor público. Isso corrobora com o próprio caminhar do ERE nas escolas públicas e privadas; primeiro por uma diferença socioeconômica significativa entre os perfis dos alunos e pelo fato de que, com poucos meses, as escolas privadas já estavam em pleno funcionamento no formato de aulas

remotas, enquanto as instituições de ensino públicas levaram quase um ano para retornarem às atividades. Para além disso, os professores de Educação Física enfrentaram problemas mais singulares referentes à ausência de materiais e de adaptação das vivências corporais e a forma como a área é subjetivada pelos sujeitos, que desvalorizavam o espaço do componente em detrimento de outros.

Outra questão relevante se refere ao contexto em que a maioria das pesquisas foi desenvolvida, principalmente na região sul e centro-oeste, levando, assim a diferentes hipóteses, a saber: que a formação inicial ou permanente de professores, nestas regiões, materializa a articulação com as TIC e que as escolas possuem mais infraestrutura. Além disso, indica a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática nas demais regiões do país.

É importante refletir sobre um dado interessante, ou seja, muitos alunos não sabiam ou tiveram dificuldades em utilizar as TIC. Uma vez que esse conhecimento é indicado como sendo necessário na formação dos sujeitos da educação básica, o que será que dificulta essa formação e fomenta esta problemática: Será a falta de infraestrutura ou formação? Contudo, apesar das dificuldades, as TIC se mostraram como sendo essenciais no período de ERE, possibilitando a continuidade dos estudos e o contato com os alunos, além de permitir novas formas de ensinar e aprender.

Ademais, as produções oriundas do Estado da Questão também serão necessárias para o processo de discussão dos dados coletados e analisados, visto que estas produções irão trazer informações sobre o ERE vivenciado em outros contextos, como as aulas de Educação Física que foram ministradas – possibilidades e limitações- e as experiências das práticas docentes dos professores de Educação Física, possibilitando, assim, a articulação de informações oriundas de perspectivas distintas. Além disso, os achados do mapeamento já demonstram indícios e elementos no que se refere aos objetivos específicos desta pesquisa, principalmente no que tange a perceber como as TIC podem ou não contribuir com as aulas de Educação Física e como o ERE foi desenvolvido na Educação Física, nas instituições escolares da rede pública. Por fim, esta articulação será mais explorada no capítulo de análise dos dados, onde será feita a triangulação entre o mapeamento, os dados coletados e os documentos legais da educação básica.

3 TIC, CULTURA DIGITAL E O ENSINO: O ARMAZENAMENTO E PROCESSAMENTOS DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Quando se fala em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), muitas vezes, são criadas distorções de entendimento, como se houvesse um vírus corrompendo ou infectando todo funcionamento dos equipamentos. Dessa forma, a fim de evitar estes equívocos e, para colaborar na análise dos dados que serão produzidos nesta pesquisa, construiremos o entendimento sobre duas categorias principais que transversalizam, a saber: TIC e Educação Física.

Assim, ao tratar sobre as TIC, trilharemos um percurso histórico, buscando compreender o desenvolvimento e os desdobramentos desses elementos na sociedade. Além disso, serão abordados os conceitos de TIC, cibercultura e cultura digital, a fim de distingui-los e de debater sobre os mesmos. Tudo isso, à luz dos fundamentos teóricos apresentados por Pierre Lévy (1999), Manuel Castells (2006), Marc Prensky (2001; 2011), Vani Kenski (2011; 2012), Mônica Fantin (2006), entre outros. Por consequência, buscar-se-á apresentar o que a literatura evidencia sobre a correlação entre as TIC e a educação, explicitando as principais questões que se configuram neste cenário e como as discussões estão avançando nesse campo científico.

Já no que tange à Educação Física, será apresentado o seu conceito e história, a fim de contextualizar o espaço que a mesma ocupa na escola. Além disso, serão utilizados documentos legais, como a LDB n° 9.394/1996 e a BNCC (2017), para apresentar a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica e os seus conteúdos. Nesse cenário, serão contextualizados os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no ambiente escolar.

3.1 AFINAL, O QUE É ESSA TAL TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?

Comumente, é dito que a sociedade contemporânea é informatizada e tecnológica e que esses recursos abriram um caminho para novas possibilidades de produção da vida humana, modificaram as relações em diferentes setores, como: economia, política, saúde e educação. Em consonância, Souza, Tamanini e Santos (2020) afirmam que esse contexto histórico é marcado por transformações vertiginosas em diferentes esferas (social, econômica,

política, cultural, educacional) o que vem causando uma reestruturação nas instituições da sociedade e nas relações entre os sujeitos e seus pares.

Entendendo este cenário, pode surgir o questionamento: como estará a humanidade daqui a 100 anos? O quanto as tecnologias irão avançar e como seus desdobramentos poderão influenciar os setores da sociedade? Uma hipótese de resposta para essas perguntas pode ser oriunda de livros e filmes de ficção científica que retratam uma concepção futurista, com carros voadores, robôs, a expansão das inteligências artificiais e a quebra de barreiras físicas e biológica, como o próprio prolongamento da vida através de artefatos tecnológicos.

Todavia, esse futuro ultra tecnológico e as afirmações de que as pessoas estão vivendo a era tecnológica podem esconder e promover um equívoco de temporalidade no que tange às tecnologias, uma vez que se compreendem as mesmas como algo recém-chegado na vida em comunidade. Porém, Levy (1993) salienta que, desde o início das civilizações, sempre houve alguma tecnologia em destaque, mediando as relações entre os homens e o conhecimento.

Sendo assim, é importante demarcar o conceito do qual estamos partindo, para compreender melhor esta questão, a saber:

Estamos muito acostumados a nos referir a tecnologia como equipamentos e aparelhos. Na verdade, a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. (KENSKI, 2012, p.12-13).

Corroborando com estes elementos, percebe-se um entendimento mais amplo, que não se alinha com aquilo que está no imaginário social. Nesse sentido, a tecnologia é todo e qualquer produto desenvolvido através de algum tipo de técnica (LIMA, 2016). Isso posto, ao olhar para toda história da humanidade, diferentes tecnologias vão sendo desenvolvidas, conforme as necessidades dos indivíduos, algumas com uma intencionalidade específica (como a invenção da roda) e outras descobertas por acaso (como os dispositivos de marca passos).

Desse modo, as tecnologias se configuram enquanto uma produção humana, que é idealizada, construída e manuseada pelos próprios sujeitos, sendo que é essa capacidade de criação que distingue os seres humanos dos outros animais (KENSKI, 2012; SARTORI; SOUZA; SOARES, 2010). Sobre isso, Levý (1999) destaca que todas as tecnologias imaginadas, fabricadas e reinterpretadas pelos homens, como também seu uso intensivo, condicionam a humanidade enquanto tal. Ao extrair da natureza os recursos necessários,

utilizando técnicas e conhecimento, os homens dão origem às mais diferenciadas tecnologias e esse processo vem sendo repetido desde os tempos mais antigos.

Logo, pode-se afirmar que a fala e a comunicação entre os homens foram as primeiras tecnologias criadas para a mediação entre os seus pares e o ambiente, sendo que as informações socializadas eram armazenadas no cérebro. Já a escrita, é considerada a segunda tecnologia que possibilitou a ampliação do conhecimento através de registros escritos em papéis como uma memória externa aos sujeitos (LEVY, 1993). Dessa maneira, pode-se dizer que as primeiras criações humanas tecnológicas estão presentes na sociedade, adaptando-se e evoluindo, tudo isso sem parar de influenciar direta e indiretamente as práticas sociais.

É imperativo olhar com atenção para o surgimento da escrita. Assim:

Dentre as diversas tecnologias imaginadas e desenvolvidas pelo homem, a escrita alfabética é seguramente uma das mais revolucionárias, pois altera drasticamente a comunicação no mundo e com ela, a possibilidade de manutenção do legado cultural-histórico de diferentes povos. Entretanto, é com a imprensa, através das tecnologias de reprodução dos textos e imagens, que foi amplificada indeterminadamente a propagação de conhecimentos e que temos o segundo ponto de inflexão da história mundial no que tange à perpetuação da cultura. (OLIVEIRA, 2019, p.28).

A partir desse movimento, podemos perceber que outras tecnologias já transformaram radical e definitivamente a vida em sociedade. O homem começa a produzir textos, divulgar e socializar informações através da escrita e isso o levou a um lugar que foi impossível de ser retrocedido, ou seja, “a partir da escrita se dá autonomia da informação” (KENSKI, 2012, p. 31). Para além, Alves *et al.*, (2019) salientam que uma terceira criação tecnológica “provocou grandes mudanças”, sendo esta denominada como a informática, que possibilitou a virtualização dos registros e sua ampliação, através das quebras de barreiras espaciais e temporais. Tanto a fala, como a escrita e a informática são tecnologias que se relacionam, intimamente, com a produção e propagação das informações, permitindo, em uma escala crescente, que cada vez mais pessoas acessem aos conhecimentos como um processo de democratização do saber.

Historicamente, além das tecnologias que, anteriormente, foram citadas, as telecomunicações também demarcaram uma profunda mudança social, que foi nomeada por alguns como o segundo dilúvio, pois, as mesmas apresentavam uma natureza exponencial, explosiva e caótica, onde o volume de informações multiplicou, significativamente, os

contatos transversais entre os indivíduos, provocando um transbordamento das informações (LEVY, 1999).

Dessa forma, podemos entender que a sociedade contemporânea não é a única marcada e modificada pelas tecnologias, visto que, no percurso histórico da humanidade: a fala, a escrita, a informática e as telecomunicações já desempenharam um papel, ao elevar as relações e práticas sociais a outro nível. Contudo, pode-se afirmar que a contemporaneidade é revolucionada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que englobam um conjunto de elementos que proporciona aos sujeitos vivenciarem experiências nunca antes presenciadas. Dessa maneira, as TIC ressignificaram práticas e instituições, muitas vezes utilizando apenas um *smartphone* na palma da mão.

É imprescindível, nesse momento, evidenciar alguns destaques nas escolhas teóricas. Inicialmente, não iremos utilizar o termo “novas tecnologias” por concordar com Oliveira (2019), quando sugere evitar o termo por compreender que isto pode estabelecer uma validade ao entendimento que será produzido. Além disso, Kenski (2012) alerta que o conceito de novas tecnologias é variável e contextual, sendo que, com o ritmo dos avanços tecnológicos, é difícil estabelecer a temporalidade para o que seria o “novo”. Podemos observar também o surgimento, a partir de alguns teóricos, da expressão de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mobilizada para retratar instrumentos restritos ao mundo digital, como: computadores, *tablets*, *notebooks*, etc. Todavia, entendemos que as TIC, pela sua amplitude, conseguem englobar as TDIC. Dessa forma, a aparição desse termo não irá limitar o debate, mas sim garantirá também as concepções teóricas.

Após estas ressalvas, é imperativo esclarecer: afinal, o que são as TIC? De acordo com Kenski:

Jornais, revistas, rádio, cinema, vídeo etc. são suportes midiáticos populares, com enorme penetração social. Baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs (KENSKI, 2012, p.28).

Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, as mesmas podem ser entendidas como recursos tecnológicos integrados, que têm por finalidade reunir, integrar e compartilhar informações (LIMA, 2016). Nesse mesmo sentido, Ramos e Boll (2021) afirmam que as TIC permitem o aumento na produção, distribuição e compartilhamento de informação, ao unificar, através de instrumentos comunicacionais, o texto, o som e a imagem estática em movimento. Dessa forma, é consenso que a materialização das TIC abriu um horizonte na

propagação das informações, acendendo um caminho para que o maior número de pessoas pudesse acessar esses dados e que os mesmos também influenciassem nas escolhas e nas práticas da sociedade.

É importante destacar que as TIC evoluem rapidamente, sendo que, em um pequeno espaço de tempo, surgem processos e produtos que se acoplam às mais diversas tecnologias já existentes, como: computadores, celulares, suportes de armazenamento de dados, câmeras digitais, vídeos, televisão (transmitida por antena parabólica, a cabo, por assinatura, digital e interativa), computador multimídia, *e-mail*, *internet*, tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons, *software*, *videogames* etc. (KENSKI, 2012; LIMA, 2016).

A criação e o manuseio recorrentes das TIC pelas pessoas promoveram desdobramentos significativos na sociedade, levando algumas instituições, profissões e práticas a se tornarem obsoletas frente à essas tecnologias, sendo que a saída para essa realidade foi a modificação ou a sistematização de novas concepções. Com isso, muitos se assustam com o potencial das TIC, pois o mesmo homem que cria, manuseia, também sente os efeitos (sejam bons ou ruins). Todavia, é importante situar o que alerta Levy (1999), ao afirmar que nenhuma tecnologia é boa ou má, já que quem dá sentido e significados a elas são os indivíduos, que as mobilizam seguindo seus próprios interesses. O autor ainda destaca a metáfora, muitas vezes repetida, sobre essas tecnologias, ao afirmarem que as mesmas impactaram na sociedade e na cultura, atribuindo-lhe, assim, um caráter bélico. Como se as tecnologias da informação fossem um míssil, que atingiu o planeta terra, vindo de outro mundo, esquecendo-se, assim, que são os próprios seres humanos que as produzem e as consomem.

Ademais, é coerente concordar que as relações estabelecidas entre os sujeitos e as TIC proporcionaram modificações em diferentes setores da vida, alterando as formas de comércio, as relações pessoais, no produzir e consumir informações e de ensinar e aprender. Sendo assim, as pessoas podem ter suas atividades cotidianas mediatizadas pelas TIC, sendo que, como reiteram Souza, Tamanini e Santos (2020), é necessário que se construa uma nova dinâmica relacional entre o homem, o conhecimento e essas tecnologias e o mundo que o circunda.

As TIC, mais especificamente a internet e os dispositivos digitais, têm um papel importante no cenário cultural, pois, através delas, as barreiras geográficas e temporais são ultrapassadas e a informação se propaga através das redes de comunicações construídas nos ambientes digitais, sendo que cada pessoa pode ser produtora e consumidora neste cenário complexo. Essas vivências impulsionam a materialização da cibercultura, que é um conjunto

de técnicas, práticas, atitudes, pensamentos e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, sendo este um espaço de comunicação aberto pela interconexão da rede mundial de computadores, preenchido por um universo oceânico de informações que o alimenta (LÉVY, 1999).

Neste sentido, o ciberespaço, em sua conjuntura, é uma rede de conexão mundial, sendo que, dentro desse contexto, outras conexões e redes são conectadas. Todavia, Kenski (2012) completa que mais do que interligações entre computadores, as redes são uma articulação gigantesca entre pessoas com os mais distintos interesses. Em um processo dinâmico e volátil, as redes estão se modificando, expandido e excluindo pequenas unidades, seguindo as necessidades, valores e desejos da própria sociedade.

A partir disso, é importante apresentarmos o conceito de sociedade em rede proposto por Manoel Castells. Segundo o autor:

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. CASTELLS, 2006, p.20).

As redes possuem uma lógica própria que modifica, de forma substancial, os processos produtivos e de experiência, poder e cultura, sendo que, cada vez mais, as pessoas e suas práticas estão se organizando em torno das redes (KENSKI, 2012; CASTELS, 2006). Nesse contexto, o ritmo de avanço crescente das TIC criam saltos que levam os usuários a construir novas perspectivas de vivências. No que tange às informações, as mesmas caminham tanto dentro das redes como fora delas, reverberando influências que retroalimentam tanto a sociedade como o ciberespaço.

Para além da cibercultura, encontra-se a cultura digital, que é a expressão do modo como os seres humanos, em suas relações, processam as TIC, seus desdobramentos articulados à rede mundial de computadores e suas influências na moldagem de si próprias e da vida (PIMENTEL; NONATO; SALES 2021). De acordo Nonato (2020), a cultura digital pode ser compreendida em duas ramificações, uma refere-se às relações entre a cultura e as TIC e a outra aos processos de produção da vida social, no contexto das sociedades em redes. Com isso, pode-se afirmar que a cibercultura e cultura digital se distinguem, nas suas singularidades e contextos, sendo que ambas possuem contribuições e valores para a sociedade, todavia, no que tange à esta pesquisa, a perspectiva de cultura digital permite uma maior construção de análises.

A cultura se constitui pelo universo de significados produzidos pelos homens em dado contexto social. Assim, o conjunto de modificações oriundo das relações dos sujeitos com as TIC propiciou mudanças sociais, políticas e econômicas, sendo estas, a configuração da cultura digital (SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020).

Isso posto, Ramos e Boll (2021) afirmam que a matriz da cultura digital está na ressignificação que os fenômenos da era digital promovem na história, na arte, na produção científica, na economia, na política e na geografia, bem como as concepções que são resultantes dessas modificações. Fica evidente, assim, o papel fundamental que as TIC têm para a consolidação da cultura digital, pois foi através desses recursos que os indivíduos puderam construir uma sociedade dentro da outra, onde, paralelamente, as ações são desenvolvidas nas redes e no mundo físico. Com isso, houve um aumento na produção e socialização do conhecimento, pois as TIC permitiram que as pessoas ampliassem suas experiências de vida e construíssem outra a partir das suas práticas e acúmulos culturais.

Todavia, não se propõe aqui uma comparação ou supervalorização da cultural digital em detrimento de outras, visto que toda cultura humana é proveniente das condições de produção que o homem tinha disponível, devendo-se evitar um ideal de rompimento da pureza de cultura pelas tecnologias, haja vista que toda cultura humana contém técnica e tecnologias oriundas dos próprios homens (NONATO, 2021).

No que tange aos desdobramentos das TIC na sociedade, é possível afirmar que as relações estabelecidas reverberam em diferentes instituições e instâncias sociais, modificando as suas bases. Essas alterações refletem na educação e nas tradicionais formas de ensinar e aprender, sendo que, pensar sobre as influências neste elemento social é um desafio que deve ser assumido por toda a sociedade (KENSKI, 2012). Dessa forma, entende-se que a educação é um processo ontológico na formação dos sujeitos, por isso, a educação contemporânea precisa fomentar questionamentos e discussões no que tange às TIC. Esse processo pode gerar muitas dúvidas e receios pelas concepções que atravessam essa relação, mas não podem deixar de ser levantadas, uma vez que as tecnologias da informação e a cultura digital são realidades que tendem a se expandir.

Diante do tempo histórico que a sociedade se encontra, torna-se muito complexa a tarefa de educar. As instituições escolares já vêm enfrentando questões mais antigas, como a precarização de infraestrutura e recursos, desvalorização dos docentes e dificuldades na formação dos alunos. Soma-se a isso, a relação dos alunos com as TIC, a cultura digital e os seus desdobramentos no ambiente escolar, que acabam gerando conflitos e uma oposição entre as TIC e a aprendizagem. Quanto a este último elemento, pinta-se um quadro baseado

no senso comum sobre a presença das TIC na escola, onde de um lado as pessoas demonizam e do outro condicionam os projetos educacionais da contemporaneidade (OLIVEIRA, 2019).

É indiscutível que a inserção das TIC nas escolas é uma questão sensível e que apresenta alguns obstáculos, como por exemplo: dificuldade de articulação das TIC com a aprendizagem, resistências dos sistemas de ensino e gestores, ausência de conhecimento e experiências dos docentes, falta de infraestrutura e equipamentos e a sistematização de um projeto consciente e articulado para o ensino com, sobre e através das TIC (ALVES *et al.*, 2019; KENSKI, 2012; MORAN, 2013; SARTORI; SOUZA; SOARES, 2010). Nesse sentido, as instituições escolares não conseguiram inserir, de forma significativa, as inovações tecnológicas, visto que, o sistema educacional é anacrônico e vive uma espécie de “esquizofrenia pedagógica”. A escola vive dois lados de uma mesma moeda, sendo que um lado está uma “falência” do ensino e aprendizagem e, do outro lado, estão as inovações (LIMA *et al.*, 2016).

Com isso tudo, pode-se afirmar que existem dois principais fatores que dificultam a inserção das TIC no ambiente escolar, sendo estes: barreiras estruturais e a ausência de conhecimento específico dos professores (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015). É sabido que as instituições escolares possuem uma resistência e um desconforto com a articulação das TIC aos processos de ensino e aprendizagem. Aspectos que se relacionam a isso dizem respeito às questões referentes à infraestrutura e ao olhar de professores e alunos sobre essas tecnologias. Para superação das limitações de recursos e espaços, muitas vezes, os sistemas de ensino investem em salas de informática, projetores, televisões digitais, *tablets* e computadores que acabam sendo danificados ou subutilizados por falta de uso ou manuseio inadequado, corroborando com um sentimento de frustração (LIMA *et al.* 2016). Isso é o resultado de projetos de emprego das TIC que não são sistematizados, que não compreendem os objetivos e as propostas das unidades escolares, que veem essas tecnologias somente como instrumentos e que não promovem formações e fundamentação para atuação do professor de forma adequada.

Segundo Sartori, Souza e Soares (2010), historicamente, a incorporação das TIC no ambiente escolar aconteceu de forma individual e desarticulada, em que alguns professores utilizam recursos, esporadicamente, ou seja, às vezes, desassociado do seu plano de curso e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo que, muitos professores se notavam perdidos e inseguros. Isso posto, o olhar dos professores sobre as TIC é de desconfiança, pois muitos têm dificuldades em interagir com distintas interfaces digitais no espaço escolar, em associar esses recursos às suas práticas de ensino e, para uma parte, ainda persiste a

concepção das TIC como uma ameaça à sua função no ambiente escolar e à sua autonomia de trabalho (ALVES *et al.*, 2019).

Todavia, não se deve promover uma culpabilidade aos professores por não saberem ou não optarem em articular as TIC no ambiente escolar. É preciso pensar mais profundamente, começando pela formação docente, que, muitas vezes, negligencia os conhecimentos referentes às TIC, tornando contraditório cobrar dos professores uma postura com as TIC, já que eles não vivenciaram essa experiência na sua formação inicial (KENSKI, 2011; LIMA *et al.*, 2016). Destarte, evidencia-se uma lacuna formativa, uma vez que os documentos norteadores para formação inicial e continuada dos docentes indicam as tecnologias da informação e comunicação como um conhecimento essencial na formação docente.

Para mais, um fosso geracional pode, também, promover este estranhamento entre os professores e os alunos para com as TIC, uma vez que os sujeitos da aprendizagem se enquadram em locais distintos. É perceptível como os discentes se relacionam de forma natural e espontânea com as TIC e a cultura digital, isto se dá porque eles são “nativos digitais”, sendo estes caracterizados por uma geração nascida a partir dos anos 80, que nasce, cresce e se desenvolve em um mundo onde as TIC já estão presentes em quase todos os espaços. Já os professores são vistos como “imigrantes digitais”, pessoas que nasceram antes do advento das grandes tecnologias da informação e comunicação e tiveram que aprender a utilizá-las ao longo da sua vida, levando-os a se negarem a empregar as TIC (LIMA *et al.*, 2016; PRENSKY, 2001). Todavia, com o avançar do século XXI, essa concepção de contraposição “nativos e imigrantes digitais” se tornará obsoleta, visto que todos serão nativos na sociedade mediada pelas TIC. Então, o que irá diferenciar esses indivíduos? Será, como aponta Prenski (2011), a “sabedoria digital” que cada um irá ou não desenvolver.

Ademais, outro aspecto que pode tornar confusa e negativa a utilização da TIC no ambiente educativo é uma transposição mecânica dos equipamentos para tecnologias mais avançadas e digitais, sem uma mudança pedagógica e metodológica das propostas das unidades escolares e da atuação docente. Visto que, mesmo operando com as TIC, os professores mantêm a mesma postura e escolhas, reproduzindo o que já fazia, só que agora com mediação das TIC, cometendo os mesmos erros e acertos sem modificar, significativamente, os processos de ensino e aprendizagem. (NONATO; SALES; CALVALCANTE 2021; SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020). Portanto, ocorre uma ausência de planejamentos didático-pedagógicos que realmente contemplem as TIC na sua totalidade, levando, muitas vezes, a resultados onde essas tecnologias são meramente ilustrativas (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Para que as TIC possam se articular, significativamente, ao processo educativo, elas precisam ser compreendidas e propostas no campo pedagógico, respeitando as especificidades dos professores, dos alunos, do contexto e delas próprias. Nesse sentido, não basta colocar um computador e uma televisão na escola, é necessário pensar de forma articulada, pedagógica, coletiva e intencional (KENSKI, 2012; SARTORI; SOUZA; SOARES, 2010).

Segundo Moran (2013), muitos buscam receitas milagrosas para a educação, sendo que, quando as TIC chegam à escola, através de professores e alunos, o desafio é: organizar as mesmas para contribuírem da melhor forma com o ambiente. Sendo assim, é preciso deixar claro que não se está se propondo uma obrigatoriedade na incorporação das TIC ao ambiente escolar. Contudo, é necessário problematizar a relação da escola com a sociedade contemporânea e como a mesma pode se comportar frente aos avanços das TIC. Todavia, é preciso lembrar que a escola é o local onde os alunos acessam os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e constroem relações com os aspectos da sociedade na qual estão inseridos. Logo, podemos observar que as TIC se relacionam com essas duas funções educativas.

Sobre a presença das TIC, no ambiente escolar, corroboramos com Oliveira (2019), ao afirmar que, ao apontar as dificuldades e limitações na inserção dessas tecnologias, não se faz no sentido de substituir, abolir ou superar o ambiente escolar, mas sim, buscar refletir sobre as bases do ensino e aprendizagem frente à fluidez vivida na sociedade atual e os seus desdobramentos na unidade escolar. Ainda segundo o autor, é necessário um olhar investigativo nas TIC, evitando uma adesão indiscriminada só porque as mesmas estão disponíveis e são interessantes e atrativas para os alunos.

Dessa forma, é preciso deixar claro que visões extremistas do fim das escolas ou das TIC como salvadoras da educação devem ser abandonadas, a fim de se construir um debate coerente, fundamentado e significativo sobre os caminhos da aprendizagem articulada às TIC e a cultura digital. Como salienta Fantin (2006), é importante ensinar e aprender “com, sobre e através” dessas tecnologias para construir sujeitos que produzam e consumam criticamente, atribuindo significados e produzindo conhecimentos de diferentes formas.

É sabido que as TIC podem apresentar novas formas de ensinar e aprender, contribuindo, de forma significativa, para impulsionar: a interação professor - alunos - conhecimento, promoção do protagonismo do aluno, construção do conhecimento colaborativo e coletivo (KENSKI, 2012; LIMA et al., 2016; SARTORI; SOUZA; SOARES, 2010). Porém, as TIC também podem provocar o excesso de informação, a distração e as dificuldades de concentração e atenção voluntária (KENSKI, 2012; SOUZA 2021). Esse

cenário é importante para ressaltar que não existem tecnologias boas e más, pois essas visões equivocadas colocam nas TIC a responsabilidade de atribuir intencionalidade a seu manuseio, o que é errôneo, uma vez que são os sujeitos, neste caso professores e alunos, que irão operá-las, conforme seus interesses e desejos, materializando seus sentidos e significados.

É preciso evitar uma utilização acrítica das TIC, sendo essencial que se conheçam as potencialidades e negatividades delas, em vista de uma utilização crítica, autoral, reflexiva e criativa. E é, neste momento, repleto de intencionalidade pedagógica, que os professores podem desenvolver atividades que favoreçam aos alunos (SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020).

A afirmativa de que é complexo educar na contemporaneidade pode ser verídica. Visto que a própria sociedade reflete isto, pois o advento das tecnologias da informação e comunicação impulsionaram a construção do ciberespaço e da sociedade em rede e suas reverberações para a cultura digital. Essas conexões evidenciam a complexidade na qual os sujeitos estão inseridos. A escola, como instituição essencial para a sociedade, sente as influências das novas formas de relações que são materializadas, apresentando distintas formas de ensinar e aprender, cabendo, assim aos professores e aos sistemas de ensino refletir sobre as TIC e propor, de forma articulada e fundamentada, a inserção delas na aprendizagem, abandonando visões extremistas e instrumentalistas. Em síntese, o desafio de educar frente à cultura digital é promover aos alunos uma visão consciente e autônoma sobre as TIC, suas configurações e seus desdobramentos na vida das pessoas e nos contextos sociais.

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO QUE TRATA ESTE COMPONENTE CURRICULAR?

É sabido que, ao nascer, os seres humanos chegam ao convívio social sem conhecimento prévio sobre o mundo que os rodeia. Com o tempo, eles vão sendo ensinados por outros sujeitos, desde falar e se alimentar até escrever, ler, somar, dividir, interpretar etc. Dessa forma, continuamente, as novas gerações acessam os conhecimentos, práticas e atitudes produzidos, historicamente, em um processo formativo, onde a educação ocupa papel central. Em consonância, Libâneo (1994) afirma que, pelo simples fato de existirem socialmente, os indivíduos estão envolvidos em processos formativos que ocorrem em meio social, caracterizando assim a educação.

É preciso entender que os sujeitos aprendem em diferentes contextos: familiares, religioso e social. Todavia, de maneira informal, uma vez que existem locais específicos nos

quais o seu objetivo central é a formação dos indivíduos através do acesso ao conhecimento científico, mediado por procedimentos intencionais e sistemáticos, neste caso, as instituições escolares. Corroborando com Saviani (2012), ao afirmar que é possível que o homem aprenda em distintos contextos, tem-se que a escola é o espaço característico para que se desenvolvam as aptidões humanas.

No ambiente escolar, os estudantes e sua formação devem ser objetivo central. Dessa forma, os currículos e os conhecimentos elencados são organizados de forma que os indivíduos aprendam e sejam capazes de mobilizar esses saberes na sua prática social. A escola tem como função social permitir o acesso ao conhecimento científico sistematizado, em que, através dos processos educacionais, os indivíduos se apropriam do que foi produzido, historicamente, pela humanidade (SAVIANI,2012). Sendo assim, nesse ambiente, diferentes áreas do conhecimento e seus componentes são abordados, compreendendo que todas essas são fundamentais na formação dos estudantes que ali ingressam, dentre estes, está a Educação Física.

Mas, afinal o que é a Educação Física? Devido a próprios movimentos históricos, para muitos, é compreendida como apenas o momento de diversão, de brincadeira e até de lazer e descontração dos alunos. Contudo, essas percepções são equivocadas e limitantes, visto que segundo, Castellani Filho et al., (2009):

A educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola do conhecimento de área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (CASTELLANI FILHO, et al, p. 61-62)

Rompendo com subjetivações limitantes, a Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, que trata de uma área do conhecimento que foi produzida pela humanidade, neste caso a cultura corporal. Dessa forma, fica evidenciado que existem conteúdos específicos que os discentes devem aprender sobre a Educação Física, através dos processos educativos, corroborando para a sua formação enquanto ser humano. De acordo com Reis et al., (2013), o ensino dos conhecimentos, historicamente acumulados sobre a cultura corporal, representa a centralidade pedagógica da Educação Física e sua presença na escola é necessária por socializar um saber que não é tematizado pelos demais componentes curriculares e que é necessária à formação humana.

Sendo assim, neste momento, é necessário conceituar a cultura corporal como uma parte da cultura do homem, caracterizada pelo acervo de conhecimentos construídos, historicamente, sobre atividades corporais – jogo, dança, esporte, ginástica, lutas e outros-, onde o seu produto não é material e nem separado do ato de produção. (CASTELLANI FILHO et al., 2009). Então, respondendo ao questionamento apresentado no início dessa subseção, a Educação Física trata da cultura corporal. Como afirma Nunes (2016), a Educação Física é uma prática pedagógica, em que a escola busca refletir sobre a cultura corporal, visando contribuir para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos educandos.

Com isso, a Educação Física, no âmbito escolar, propõe-se a mediar a cultura corporal, nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, na educação básica, visando contribuir com a formação desses sujeitos, cujos conteúdos são vivenciados em diferentes dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Todavia, mesmo tematizando a cultura corporal, nem sempre a Educação Física esteve presente na escola como componente curricular obrigatório. Segundo Frizzo (2013), antes da LDB nº9.394/96, a Educação Física era compreendida como um espaço do “fazer pelo fazer”, sem importância na formação dos discentes. Desta forma, a Educação Física é evidenciada, na LDB nº9.394/96, no capítulo dois, artigo vinte e seis – que trata do currículo dos três níveis educacionais -, no inciso terceiro, onde propõe que a Educação Física é um componente curricular obrigatório, facultativo apenas nos casos de discentes tenham mais de 30 anos, com jornada de trabalho maior que seis horas, que tenham filhos ou estejam prestando serviço militar.

Isto é um marco para a Educação Física no ambiente escolar, pois, antes dessa legislação, ela era considerada como uma “atividade física” e não como um componente necessário para formação dos educandos. Sobre isso, Nunes (2016) destaca que, durante muito tempo, a educação física foi compreendida como um apêndice escolar, sendo tal perspectiva fruto do próprio processo histórico da Educação Física e no modo como se desenvolveram as práticas escolares. Com isso, é imperativo contextualizar o histórico da Educação Física, para entender questões que se apresentam na contemporaneidade, visto que a maneira como ela é abordada, compreendida e vivenciada por alunos e docentes traz resquícios da sua historicidade.

É na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, com a ascensão da burguesia e do capitalismo, que se tem o surgimento da primeira tendência da Educação Física, a higienista. Isso vem da necessidade concreta que a nova sociedade em construção tinha em garantir a força de trabalho. Isso porque, a maioria dos trabalhadores daquele período vivia em condições sanitárias, domiciliar e alimentar precárias, devido à ausência de

recursos e negligência dos governos, já que, muitas vezes, tinham jornadas de trabalho maiores que 12,14 e 16 horas. Com isso, visando mascarar os problemas sociais e garantir a manutenção da ordem vigente na sociedade, a burguesia promove o discurso de que o exercício físico era “receita e remédio” para cuidar do corpo, sendo que estes cuidados envolviam tomar banho, escovar os dentes, lavar a mão e fazer exercício físico, tudo isso prescrito por um médico higienista, sem que as condições de vida desses trabalhadores se alterassem ou melhorassem. (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Dessa forma, Castellani Filho et al., (2009), apresenta que a preocupação com inclusão do exercício físico nos currículos escolares fomenta o surgimento das escolas de ginástica no século XIX, movimento iniciado na Alemanha, que se difundiu por toda a Europa. O que reverbera no tensionamento de incluir a ginástica – considerada como Educação Física – no ensino formal dos sistemas de ensino e escolas de todos os países. Estas aulas, na sua maioria, eram ministradas por militares, que traziam consigo as atitudes e práticas aprendidas no exército. Com isso, o militarismo é uma das tendências que marcam o percurso histórico da Educação Física. No Brasil, a influência dos métodos ginásticos e das instituições militares marcam o sistema educacional nas quatro primeiras décadas do século XX, cujo ápice da militarização, na escola, corresponde à ditadura do Estado Novo, onde se difundia o ideal de construção de sujeitos fortes, disciplinados e obedientes à nação. (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Com o fim da segunda Guerra Mundial, e, no Brasil, da Ditadura, outras tendências são sistematizadas e começam a disputar espaço no interior das escolas, sendo que o pautado esporte ganha mais magnitude, onde a Educação Física se submete aos códigos e sentido da instituição esportiva, criando não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. (CASTELLANI FILHO et al., 2009). Dessa forma, a partir do nos anos 70 e 80, movimentos renovadores se iniciam na Educação Física, a fim de superar as concepções anteriores e, assim, construir uma nova prática pedagógica no ambiente escolar, que compreendessem o indivíduo na sua totalidade e a nas suas relações sociais (REIS et al., 2013).

Em suma, a Educação Física teve um percurso histórico marcado por tendências, que buscavam atender às exigências da sociedade, na qual, durante muito tempo, a visão dos sujeitos com apenas um corpo, que deveria ser treinado, preparado e condicionado para o desenvolvimento da aptidão física, ditavam os objetivos das aulas de Educação Física escolar. Dito isso, na contemporaneidade, a Educação Física vem apresentando avanços, de acordo a BNCC:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL, 2018, p. 213).

Além disso, segundo a BNCC, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais serão ensinadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, em que os alunos poderão ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos e experimentá-los, promovendo a construção da autonomia formativa dos discentes para que eles sejam capazes de mobilizar os saberes referentes à cultura corporal de movimento para diversas finalidades humanas. Apesar das ressalvas que se tem em relação à BNCC, a mesma, enquanto documento nacional norteador da educação básica, propõe diversificadas práticas corporais enquanto conteúdos da Educação Física: jogos, ginástica, dança, lutas, capoeira, esportes e outros, legitimando a cultura corporal enquanto conhecimento produzido pela humanidade, que deve ser acessado pelos discentes ao longo dos níveis da educação básica.

Entretanto, mesmo sendo um componente curricular obrigatório, por vezes, a Educação Física enfrenta dificuldades referentes a como ela é entendida pelos sujeitos no ambiente escolar, como explicitado por Figueiredo et al., (2008), em sua pesquisa, que, para os alunos e seus pais, a Educação Física é considerada um conhecimento de menor relevância, além de ser associada a experiências corporais perversas e de exclusão, na percepção de alunos, pais e membros da comunidade escolar. Ademais, evidenciou-se que, mesmo tematizando a cultura corporal e sua vasta possibilidade de práticas corporais, é recorrente a prevalência do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física.

Em consonância, Ramos (2014), ao investigar a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, constatou alguns pontos problemáticos, como o predomínio do esporte como conteúdo, descompasso entre os conteúdos planejados e os vivenciados, aulas que não possibilitam a ampliação e o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos referentes à cultura corporal, fragmentação do tempo pedagógico em aulas ditas teóricas e práticas, ausência de adequação entre o conteúdo proposto com as capacidades sociocognitivas dos alunos, além das dificuldades dos docentes em desenvolver um trabalho pedagógico articulado e coerente.

Essas questões impactam na construção da cultura escolar e no papel que a Educação Física ocupa na mesma e nos próprios docentes que, por vezes, sentem-se desvalorizados ou desmotivados. Dessa maneira, a formação dos professores de Educação Física precisa possibilitar que eles sejam capazes de desenvolver um trabalho no ambiente escolar, a fim de

superar problemas referentes ao predomínio de conteúdo, exclusão de alunos, aulas e avaliações baseadas apenas no desempenho físico e divisões sexistas das atividades. No entanto, não se quer nem isentar os professores de suas responsabilidades e nem os culpar por todos os problemas, mas evidenciar que a prática dos professores de Educação Física traz consigo resquícios da sua historicidade, da formação a qual são submetidos e da forma como eles entendem o sentido e o significado do seu papel no ambiente escolar.

Como enfatizam Reis et al., (2013), os professores de Educação Física lidam com algumas limitações, que envolvem os cursos de formação inicial, que se somam às estruturas físicas precárias, recursos materiais insuficientes, grande número de alunos por turmas e pouco reconhecimento profissional, sendo que tudo isso se reverbera na prática docente, levando, por vezes, os professores de Educação ao um estado denominado por Machado et al (2010) como “desinvestimento pedagógico”. Tal processo aponta que, mesmo estando na escola, o docente abandona, pedagogicamente, seu posto de trabalho ao se tornar mero administrador do material didático, além de desenvolver atividades baseadas apenas no interesse dos alunos, sem nenhuma intenção pedagógica e negando o acesso aos conhecimentos da cultura corporal, os quais são importantes para o desenvolvimento deles.

O “desinvestimento pedagógico” é uma condição mais comum de acontecer com os professores de Educação Física que já atuam há muitos anos na educação básica e por questões de desvalorização e dificuldades de infraestruturas e formativas. Logo, esses docentes acabam se sentindo cansados e incapazes de modificar a realidade. Todavia, o desinvestimento também pode acontecer com os docentes recém-formados, que, ao chegarem nas escolas, não se sentem preparados para aquele contexto. (MACHADO et al., 2010). Todavia, mesmo apresentando problemas que precisam ser superados, a presença da Educação Física, no ambiente escolar, e a atuação do seu docente são fundamentais para o processo formativo dos alunos e para a socialização da cultura corporal.

Como destaca Castellani Filho et al (2009), o objetivo do professor de Educação Física é mediar a aprendizagem sobre a cultura corporal, fundamentando os alunos para que sejam capazes de utilizar a mesma na modificação da sua prática social. Dessa forma, por mais que seja desafiador e complexo, é imperativa a atuação do professor de Educação Física no ambiente escolar, visando garantir a formação dos alunos, no que se refere aos conhecimentos da cultura corporal, sendo esta uma produção humana necessária e obrigatória a ser acessada por todos os discentes que ingressam na Educação Básica.

4 CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

É sabido que, historicamente, os sujeitos buscam encontrar respostas e soluções para seus problemas, criando artefatos com distintas finalidades ou sistematizando métodos. Todavia, para que isto aconteça, é imprescindível que se construa um percurso organizado por balizadores, no qual o pesquisador tenha clareza da problemática e, com isso, opte por escolhas metodológicas mais adequadas ao objeto pesquisado, com rigor científico e compromisso com a veracidade e idoneidade de dados encontrados.

Em relação às pesquisas, Silva e Gamboa (2014) destacam que:

No nosso entendimento, a pesquisa científica não deve ser vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada. Ela tem como objetivo encontrar respostas para questões que ainda não foram resolvidas pela ciência, haja vista que sua finalidade principal é identificar vias para solucioná-los, relacionados a uma determinada área do conhecimento. (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 49-50).

Logo, pesquisar é uma trilha em direção a resoluções sobre objetos e fenômenos inéditos ou já conhecidos, cujos frutos beneficiam não somente os responsáveis pela condução metodológica, mas distintos contextos sociais e seus sujeitos, que, de alguma forma, conectam-se à área da ciência em questão. Em consonância, Gil (2002) salienta que a pesquisa tem por objetivos encontrar respostas, mas para isso é necessário o emprego de conhecimentos disponíveis e a utilização minuciosa de métodos, técnicas e variados procedimentos científicos. Dessa maneira, esta pesquisa buscou seguir com rigor estes critérios, visando, através dos seus achados, trazer possibilidades na compreensão da relação entre os professores de Educação Física e as TIC.

O desenho metodológico da pesquisa é oriundo do acúmulo de leituras de teóricos, que perpassam a problemática e de escolhas por opções investigativas que melhor enquadrassem as singularidades do objeto, evidenciando e possibilitando a compreensão dele. Ademais, por ser membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU)¹¹ e colaborar para o desenvolvimento da pesquisa em vigência do grupo, sobre a relação professor-aluno na universidade, essa produção também é resultado do meu processo formativo neste contexto, no qual essas influências se reverberam no recorte metodológico.

¹¹ O núcleo foi criado em 2005 com o objetivo de reunir professores/as e estudantes que discutem a pedagogia universitária na interface com as questões da docência na universidade e na escola básica. Fonte: www.dedu.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=22, acessado em 29 de julho de 2023.

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa social, que, de acordo com Flick (2015), é uma análise sistemática de problemas por meio de métodos empíricos, que têm por finalidade realizar afirmações, testando ou propagando as mesmas. Para além, por buscar estudar determinado contexto através de diferentes instrumentos, enquadrados essa pesquisa como um estudo de campo, que pode ser caracterizado por práticas que buscam um maior aprofundamento do objeto (GIL, 2002). Para além, as pesquisas de campo fazem um recorte em termos de espaço e indivíduos, evidenciando um contexto empírico a ser investigado, onde, através de múltiplas interações sociais, os dados emergem e são coletados (MINAYO, 2009).

As pesquisas podem ser desenvolvidas em abordagens qualitativas, quantitativas e mistas, sendo que essa, conforme suas escolhas, configura-se como qualitativa. A pesquisa de cunho qualitativo, segundo Minayo (2009), advém das Ciências Sociais, que buscam responder questões particulares como: significados, motivos, atitude entre outras, onde, de acordo com Flick (2015), o pesquisador consegue situar, detalhadamente, seu objeto de pesquisa, permitindo assim explorar, visceralmente, o fenômeno. Delzin (2006) salienta:

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DELZIN, 2006, p.23).

De acordo com os objetivos traçados, essa pesquisa é de caráter descritivo, que, de acordo com Triviños (1987), é caracterizado pelo anseio de conhecer o objeto ou comunidade, os indivíduos e suas problemáticas, fazendo com que o pesquisador mobilize uma gama de informações sobre o que deseja pesquisar, para possibilitar que seja descrito com exatidão. Com isso, admite os diversos elementos que perpassam âmbitos sociais, como o campo educacional e suas fluências na realidade, abrindo caminhos para compreensão do fenômeno pesquisado.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida no município de Feira de Santana, localizado no estado da Bahia, região nordeste, com uma população estimada em 2021 de 624.107 pessoas, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta escolha ocorreu, primeiramente,

porque o Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação (PPGE) da UEFS está localizado nesta cidade. Além disso, outros elementos são referentes ao fato de que a pesquisadora também atua como professora da rede estadual de educação e, finalmente, pela escassez de produções sobre a temática nesta região, aspecto que foi evidenciado, anteriormente, no processo de mapeamento das produções.

Buscando abranger uma conjuntura de professores e suas experiências no ERE, a pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da rede pública estadual, alocados no município de Feira de Santana. O município possui escolas privadas, municipais, estaduais e federal, sendo que a rede estadual responde ao Núcleo Territorial Educacional (NTE 19), órgão da Secretária de educação do Estado da Bahia responsável pela administração e coordenação das escolas estaduais. Ao buscar a quantidade de escolas estaduais no município, encontramos um total de 71 instituições, sendo que este dado foi encontrado no site oficial da Secretária de Educação do Estado da Bahia (SEC¹²). Todavia, algumas das escolas listadas já se encontram municipalizadas ou fechadas e não compõem mais a rede.

Neste contexto, na primeira etapa da pesquisa, caracterizada pela aplicação do questionário os critérios de inclusão previam que os participantes fossem professores de Educação Física formados na área, ministrando aulas com o componente curricular em turmas do ensino fundamental e médio e que tivessem vivenciado o período do ERE nas escolas estaduais de Feira de Santana. Compreendendo a essencialidade da formação inicial na área, visto que alguns debates serão intrínsecos e irão exigir conhecimentos específicos e aspectos que contribuem para a defesa de uma Educação Física fundamentada e valorizada dentro do contexto escolar. Dessa forma, foram excluídos os participantes que não eram formados em Licenciatura em Educação Física e/ou os que ainda estavam em processo de formação, que estavam afastados das suas funções docentes no período do ERE e aqueles que não ministram aulas de Educação Física durante o ensino remoto.

Ademais, para a etapa das entrevistas os seguintes critérios inclusão foram agregados: ser professor efetivo da rede estadual, atuar em unidades escolares situadas em espaços urbanos, ter ministrado aulas durante o ERE e ser professores egressos da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia, permitindo um recorte metodológico dos docentes ao terem a formação desenvolvida na mesma instituição de ensino, localizada no seu próprio município de atuação. A delimitação por professores formados na UEFS, se dá por entender a importância e o reconhecimento científico que a instituição possui em relação a formação de

¹² Site: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/escolas>, acesso: 25 abril de 2022.

professores em Feira de Santana e municípios circunvizinhos, uma vez que é a única universidade estadual do município onde a pesquisa foi desenvolvida. Além de estar diretamente ligada a essa pesquisa visto que a mesma esta articulada ao Programa de Pós-graduação em Educação que compõem a própria UEFS. A saber, foram excluídos da etapa da entrevista os participantes que atuaram no ERE em escolas de espaços rurais, os que não tiveram sua formação inicial na UEFS, que não ministraram o componente curricular (Educação Física) no ERE em turmas de ensino fundamental e médio e os professores que não tinham contrato efetivo com a rede estadual de Educação.

Por envolver seres humanos, esta pesquisa seguiu as resoluções 466/12 e 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que incorporam fundamentos da bioética, sendo estes: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, que visam garantir os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, do pesquisador e de toda a comunidade científica. Respeitando os elementos bioéticos e seguindo a resolução, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), sendo este um documento em que o participante tem acesso a todas as informações necessárias da pesquisa e poderá autorizar sua participação. Esta pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UEFS através do parecer nº 3.413.070.

É de suma importância destacar que, ao participar dessa pesquisa, os sujeitos podem ser submetidos a alguns riscos, sendo estes: o constrangimento em disponibilizar informações pessoais e profissionais durante o processo de coleta de dados. Todavia, pode haver benefícios, visto que os participantes poderão refletir sobre a sua prática docente e as questões educacionais não analisadas anteriormente ou superar dificuldades, ao olhar para suas vivências durante o ERE.

4.2 FASE DIAGNÓSTICA DA PESQUISA

A construção dessa pesquisa seguiu as perspectivas metodológicas da abordagem qualitativa, tendo como objetivo compreender o objeto observado em diversos aspectos. Todavia, como foram utilizados diferentes instrumentos de coletas de dados, em momentos distintos, essa pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

Sendo assim, a primeira etapa foi iniciada com a construção da análise de documentos legais balizadores da educação básica e da formação docente. De acordo com Gil (2010), a pesquisa documental assemelha-se aos passos da pesquisa bibliográfica. A primeira tem o documento como objeto de investigação, sendo que o conceito de documento abrange a ideia

de textos escritos e/ou impressos, que são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos para problematizar determinadas questões. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Dessa forma, a análise de documentos foi construída com o objetivo de situar o objeto pesquisado no que tange às orientações presentes na legislação da educação básica e de formação docente, além de encontrar dados que ajudassem no processo de análise dos achados empíricos.

Esse procedimento ocorreu, inicialmente, com a análise das leis e diretrizes que orientam os processos educativos das instituições de ensino (educação básica) e a formação de professores, além dos documentos referentes ao ERE. Após esse mapeamento, foram identificadas normas que estavam em vigor nesse período. Dessa forma, os oito documentos, cinco referentes à Educação Básica e três sobre formação de professores de Educação Física foram acessados de forma *online* em *sites* dos governos federal e estadual.

Esse movimento de análise documental aconteceu através da leitura inicial para conhecer os documentos, seguida por uma exploração dos materiais para a realização de destaque e extração dos trechos que traziam, explícita ou implicitamente, as TIC. Com isso, foram construídos quadros para cada documento, onde foram apresentados os destaques e os sentidos atribuídos às TIC, permitindo, assim, que fossem explicitadas as perspectivas conceituais das TIC no ambiente escolar e na formação dos professores de Educação Física.

Seguindo o percurso metodológico desta pesquisa, após a análise dos documentos e a sistematização da problemática, foi realizada a aplicação de um questionário (Apêndice B) com os professores de Educação Física das escolas estaduais de Feira de Santana, tendo como objetivo identificar o perfil dos docentes e diagnosticar a realidade de suas práticas, desenvolvidas no contexto das aulas presenciais e no ERE. De acordo com Gil (2002), o questionário se caracteriza por um conjunto de questões, preferencialmente, objetivas, que são respondidas pelos participantes da pesquisa, sendo que não existem normas rígidas para a sistematização, pois esse instrumento é uma forma rápida para a aquisição de informações, além de garantir o anonimato dos participantes.

Ao diagnosticar e coletar informações prévias sobre a interface das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física com ERE, foi possível o direcionamento de pontos específicos e emergenciais a serem observados durante as entrevistas. Assim sendo, o questionário foi construído de forma digital no aplicativo *Google Forms*, visando, assim, atingir a maior quantidade de professores de forma rápida, simultânea, econômica e segura. O mesmo foi constituído de uma apresentação inicial, contextualizando a pesquisa, além de contar com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde os professores

puderam sinalizar o aceite de participação. Dessa forma, o questionário foi dividido nas seguintes seções: informações pessoais, trajetória acadêmica e trajetória profissional/prática docente. Posteriormente, foi efetivado o contato com o coordenador da área de Educação Física do Núcleo Territorial de Educação (NTE-19), a fim de solicitar a relação dos docentes para que o questionário fosse encaminhado.

Ao dialogar com o coordenador, este sinalizou que já se encontrava em fase de transição para a saída do cargo, mesmo assim disponibilizou-nos um documento com uma lista de *e-mails* e um convite para ingressar em grupo de um aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), onde estava participando o quantitativo de 72 professores de Educação Física. A partir dessa ferramenta de comunicação, o questionário foi enviado no dia 6 de abril de 2022 para os docentes, esclarecendo a pesquisa e convidando-os a participar. O questionário ficou disponível para ser respondido até o dia 29 de abril de 2022, tendo recebido a participação de 22 professores, onde todos atenderam aos critérios de inclusão/exclusão. Além desses, outros 05 docentes informaram que não contribuiriam para a pesquisa, pois estavam afastados da sala de aula durante o ERE e os demais não deram retorno sobre a participação.

Dessa forma, as respostas encontradas no questionário permitiram a criação de algumas hipóteses sobre o entendimento dos professores de Educação Física sobre as TIC e suas vivências no ERE, sendo que os achados obtidos no questionário foram explicitados e articulados com os dados oriundos das entrevistas desenvolvidas na segunda fase da pesquisa.

4.3 ETAPA DAS ENTREVISTAS DA PESQUISA

Os princípios da abordagem qualitativa foram materializados na segunda etapa da produção de dados, com a aplicação das entrevistas junto aos professores de Educação Física, buscando explorar com mais profundidade a problemática. Conforme Minayo (2009), as entrevistas são procedimentos onde se procuram captar informações embutidas na fala dos atores sociais pesquisados, sendo que este método pode ser desenvolvido de forma individual ou coletiva.

Em consonância, a entrevista foi desenvolvida na modalidade semiestruturada, sendo que esta parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses do pesquisador, possibilitou a introdução de novas interrogativas a partir das respostas do informante, que, assim, expondo suas experiências, durante a entrevista, começa a participar da produção desse conteúdo (TRIVIÑOS, 1987). A realização das entrevistas semiestruturadas permitiu um

estudo mais detalhado de questões que emergiram no questionário e abertura para o questionamento de novos elementos que surgiram nesses diálogos.

Neste instrumento de coleta, o entrevistador representa a única fonte de motivação para o entrevistado. Dessa forma, o pesquisador deve estar atento para que este processo aconteça adequadamente. Para isso, é importante que a entrevista seja sistematizada, seguindo estratégias e táticas, levando em consideração duas singularidades: a especificação dos dados que se quer coletar e a formulação das perguntas (GIL, 2002). A organização de um roteiro de perguntas (APÊNDICE C) é imprescindível na entrevista semiestruturada, permitindo ao pesquisador refletir, previamente, sobre as questões propostas e a sua articulação com os objetivos da pesquisa, além de ser uma maneira de fomentar a motivação do entrevistado e, ao mesmo tempo, permitir a realização de outros questionamentos espontâneos.

Dessa forma, a entrevista foi realizada com os professores de Educação Física que responderam ao questionário e sinalizaram, no mesmo, o aceite para participar da segunda fase da pesquisa. Inicialmente, 19 docentes sinalizaram, positivamente, para a realização da entrevista. Contudo, alguns foram excluídos por não se enquadrarem nos critérios de inclusão estabelecidos, com a aplicação dos critérios, foi relacionado um quantitativo de 11 professores. Entretanto, nesse grupo, havia participantes que atuavam com turmas de ensino fundamental e ensino médio e aqueles que só ministravam aulas em apenas um desses níveis. Com isso, compreendendo que cada nível desses possui suas especificidades e, para melhor delimitar o contexto de pesquisa, foi necessário incluir o critério de que os professores tivessem atuado no ERE em turmas de ensino fundamental e médio.

Depois da incorporação desse último critério, sete professores se alinharam como possíveis colaboradores. Sendo assim, foi encaminhada a solicitação da realização da entrevista via e-mail (os endereços de e-mail foram disponibilizados anteriormente no questionário) para que os mesmos pudessem agendar o melhor dia, horário e local. Todavia, houve uma dificuldade nos retornos dos docentes. Assim, na primeira tentativa, houve a resposta de apenas um participante, sendo necessárias mais três tentativas de contato via e-mail e *WhatsApp*, que resultaram em mais um aceite. Com isso, é imprescindível sinalizar essa limitação de participação, devido à ausência de resposta e recusa dos professores de Educação Física, trazendo à luz uma questão delicada, que é a dificuldade e escassez de docentes da Educação Básica, dispostos a colaborar na construção e no desenvolvimento de pesquisas. Em nenhum momento, estamos acusando ou culpando os professores pela sua recusa, mas sim esclarecendo sobre a quantidade final de apenas duas colaboradoras na etapa

das entrevistas e problematizando a recusa dos demais docentes como um próprio dado de pesquisa.

No que tange à realização das entrevistas, as mesmas ocorreram em dia, horário e local marcados com as docentes colaboradoras, para, assim, tornar esse momento mais confortável e viável. Para melhor organizar essa fase e garantir o anonimato das professoras que participaram das entrevistas, estas foram nomeadas como professora P01 e professora P02. Sendo assim, com a professora P01, a entrevista ocorreu de forma remota via *Google Meet*¹³, pois a mesma sinalizou que, devido suas demandas, essa seria a maneira mais viável para ela. Já com a professora P02, a entrevista ocorreu, presencialmente, na unidade escolar onde atuava. As entrevistas seguiam os mesmos procedimentos de apresentação da pesquisa e seus objetivos, além de reafirmar com as docentes a sua participação e a sua liberdade de abandonar, a qualquer momento, a participação na pesquisa e, posteriormente, a isso se seguia o roteiro de entrevista (APÊNDICE C).

Ademais, todas as entrevistas tiveram o áudio gravado para que pudessem ser capturadas, na íntegra, as respostas das colaboradoras, além de permitir que elas fossem transcritas para o processo de análise de dados. Dessa forma, após cada entrevista, foi feito o processo de transcrição dos áudios em arquivo Word, para, assim, iniciar os procedimentos de tratamento dos achados oriundos dessa etapa. O tratamento dos dados provenientes das entrevistas foi realizado através do protocolo de Análise Textual Discursiva (ATD), que, segundo Moraes e Galiazzi (2007):

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.7).

É sabido que existem aqueles que acreditam que a ATD e a análise de conteúdo se assemelham. Contudo, se observadas às concepções de produção do conhecimento dessas metodologias, é possível perceber que a análise de conteúdo se propõe a revelar as informações e conhecimentos escondidos no texto. Em contrapartida, a ATD tem por objetivo a construção de novas compreensões e saberes circunscritos ao contexto das narrativas (SANTOS; DALTO, 2012). Devido a esta singularidade de produção de novos

¹³ Plataforma que oferece serviço videoconferência desenvolvida pelo *Google* e disponibilizada no navegador e em aplicativos de celulares.

conhecimentos, a aproximação com a ATD se justifica pela necessidade de compreensão do objeto através da análise das falas dos professores de Educação Física, que participaram da entrevista. Esta metodologia de decodificação dos dados é fundamentada em etapas que precisam ser cumpridas, rigorosamente, sendo estas: desmontagem do texto, categorização, captura do novo emergente e a auto-organização da análise qualitativa.

Na desmontagem do texto, o pesquisador deve, primeiramente, fazer a verificação de cada elemento, realizando a leitura e significação do texto em um movimento de separação das unidades significativas. Após este processo, move-se em direção à delimitação do *corpus* da pesquisa, neste caso, a matéria-prima ou o conjunto dos textos que serão os subsídios para a ATD. Com esta seleção dos materiais, começa-se a análise, sendo o primeiro passo a “desconstrução e unitarização do *corpus*”, momento no qual acontece a desmontagem dos textos, buscando focar em cada elemento constituinte do mesmo, sendo que, a partir disso, emergem as unidades de sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Em consonância, as unidades de sentido precisam ser construídas baseadas aos objetivos da pesquisa e, com isso, o processo de “unitarização” deve seguir os seguintes procedimentos: fragmentação dos textos, definição de cada unidade e reescrita das unidades, para que as mesmas apresentem significado mais completo e, por fim, atribuição da nomenclatura para cada unidade produzida (MORAES, 2003).

A segunda fase, denominada “categorização”, é responsável pela comparação entre as unidades de sentidos e o agrupamento das semelhantes que possuem significação próxima, em conjuntos que configuram as categorias, sendo estas partes do processo analítico (MORAES, 2003). De acordo com Santos e Dalton (2012), as categorias são organizadas seguindo critérios em consonância com os objetivos do trabalho e as mesmas podem ser alteradas a todo o momento. A “captação de novo emergente” é a terceira fase da ATD, a qual representa a etapa de análise das unidades de sentido e as respectivas categorias que reverberam na construção de metatextos, com as impressões e considerações do pesquisador. Os metatextos são compostos pela descrição e interpretação, sendo responsáveis pela explicitação da compreensão e teorização do fenômeno analisado (MORAES, 2003; SANTOS, DALTON, 2012).

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), na última etapa da “auto-organização”, os metatextos são produzidos como resultado das novas compreensões, oriundas dos processos de unitarização, categorização e captação do novo, emergente em um processo auto-organizado, onde as novas compreensões precisam ser validadas em um percurso cíclico,

dinâmico e dialético, sendo que esses movimentos se configuram como um exercício de apreender para possibilitar novas formas de entender os fenômenos investigados.

Portando, seguindo os princípios e processos da ATD todas as entrevistas foram gravadas com o conhecimento e consentimento das professoras participantes, onde a posteriori as entrevistas foram transcritas na íntegra. Sendo assim, foi realizada a leitura do *corpus* de pesquisa, seguido da desconstrução do mesmo a partir do processo de destaque de captura de trechos que atribuíam sentido a aspectos que se relacionavam aos objetivos geral e específicos da pesquisa, caracterizando as unidades de sentido.

O processo de unitarização permitiu que as unidades de sentido fossem agrupadas pelas suas semelhanças e diferenças, evidenciando assim as categorias de análise, apresentadas no quadro 13:

QUADRO 13 – Categorias e unidades de sentido da análise.

CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Formação docente	As TIC na formação inicial e continuada.
	Aprendizagem pela experiência.
	Troca entre pares.
TIC educacionais	Conceito de TIC.
	Presença das TIC nas aulas de Educação Física
Prática docente	As aulas no ensino remoto emergencial.
	Limitações das TIC nas aulas.
	Práticas exitosas.
	Contribuições do ERE para aulas.
Condições de Trabalho	Condições de trabalho.
	Condições dos alunos.

Fonte: elaborada pela autora.

Posteriormente a categorização, foi realizado as análises das categorias e unidades de sentido que corresponde ao processo de sistematização de um novo emergente, evidenciado pelas compreensões construídas relacionados ao fenômeno pesquisado. Dessa forma, foi possível desenvolver a escrita dos metatextos que articularam as impressões e interpretações do fenômeno pesquisado e demonstram as novas perspectivas de entendimento e foram organizados como resultado dos procedimentos da ATD.

5 NA REDE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS TIC NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SUAS PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES

É sabido que, desde a gênese das primeiras instituições educacionais, a educação sofreu influências que modificaram seus objetivos e práticas referentes aos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, muitas vezes, essas não são percebidas pelos sujeitos ou sentidas rapidamente, pois acontecem de forma vagarosa e contínua. Contudo, no ano de 2020, a educação brasileira enfrentou desafios referentes à continuidade das suas atividades, frente a uma das maiores crises sanitárias que o país já enfrentou, a pandemia da COVID-19. Nessa situação, o ERE se tornou um caminho possível na turbulência que o sistema de ensino, professores e alunos se encontravam, além de permitir a continuidade dos processos formais de educação, garantindo o direito básico à educação pública para todos.

Com isso, o ERE se configurou como algo inédito na Educação, dada à urgência como tudo se desenvolveu. Nesse sentido, torna-se necessário compreender as repercussões do mesmo, no ambiente das escolas públicas e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física, identificando como os docentes vivenciaram esse período. Dessa forma, esse capítulo traz à baila as percepções dos professores de Educação Física sobre o ERE. Para isso, serão apresentados os dados oriundos da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, nos quais foram problematizados os aspectos relacionados à formação docente, a prática docente no ERE e à relação das TIC na educação e com a Educação Física.

Assim sendo, iniciaremos com a caracterização do perfil dos professores de Educação Física, que participaram da pesquisa, apresentando informações sociodemográficas, trajetória acadêmica e contexto de atuação. Ademais, serão explicitados, discutidos e analisados, à luz da Análise Textual Discursiva, os achados oriundos dos instrumentos de pesquisa, que serão triangulados com os documentos legais – da educação básica e de formação de professores – com as produções encontradas através do Estado da Questão e as discussões teóricas que fundamentam a pesquisa.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA

A instituição escolar, desde sua gênese, vem resistindo às transformações da sociedade, pois, apesar de apresentar alterações, permanecem consolidadas. Todavia, na contemporaneidade, a educação é transversalizada por dilemas, tensões, contradições e

obstáculos, que tornam complexa a atuação dos professores (NÓVOA, 2019; GATTI, 2019). Neste contexto, propaga-se o equívoco em culpar os docentes pelo não alcance de resultados e pelos problemas educacionais identificados. No entanto, Cosme e Trindade (2017) alertam para que estas questões deixem de ser vistas como incompetência e sejam colocados como elementos analisadores do trabalho docente, possibilitando a imersão de dimensões que colaborem na construção de reflexões.

Estas considerações são pertinentes, uma vez que esta pesquisa não quer reproduzir equívocos de julgar os docentes e suas práticas, por entender que distintos determinantes se entrelaçam à educação e à prática dos professores. Nesse sentido, os docentes da área de Educação Física, participantes desta pesquisa, assumem um protagonismo relevante ao entendimento dessa realidade, sendo necessária a percepção das suas singularidades e das suas narrativas, como mecanismo de compreensão do fenômeno que ora observamos. Inicialmente, com a aplicação do questionário digital no *Google Forms*, foi possível a identificação do perfil dos docentes, o entendimento deles sobre as TIC e as experiências vivenciadas no ERE.

Vale reforçar que dos 22 professores que responderam ao questionário na primeira fase da pesquisa, 7 se enquadravam nos critérios para a entrevista, todos esses foram convidados, contudo, apenas 2 aceitaram participar. Dessa forma, essa caracterização engloba os professores que responderam ao questionário e a entrevista semiestruturada.

A primeira seção do instrumento, denominada “Informações pessoais”, teve como objetivo apresentar questões de dimensões demográficas dos professores de Educação Física, no que tange ao recorte geográfico sobre naturalidade e residência deles. A partir das respostas obtidas, foi identificado que a maioria dos professores participantes residem em Feira de Santana-Bahia, o que representou um percentual de 76,9%. Além disso, também foram sinalizados os seguintes locais de residência 4,5% em Lauro de Freitas, 4,5% em São Gonçalo dos Campos e 4,5% em Terra Nova, sendo que 9,1% dos docentes não declararam onde residem. No que tange à naturalidade dos participantes, ficou evidenciado que a grande maioria (58,9%) é natural do mesmo município que residem. Os demais declararam, cada um, com percentual de 4,5% serem naturais de outros municípios próximos, a saber: Ipiaú, Riachão do Jacuípe, Rio Real, Salvador, Santo Amaro e São Felix. Também constatamos a participação de professores naturais do Rio de Janeiro (4,5%) e São Paulo (4,5%).

Um aspecto imprescindível nas pesquisas de campo é a caracterização dos seus participantes. Dessa forma, foi possível verificar, através da sessão sociodemográfica, que, dos professores de Educação Física que participaram, 59,1 % são do sexo feminino e 40,9% do masculino, quanto à autodeclaração de cor, 59,1% dos docentes se reconheceram como

sendo de cor parda, enquanto 27,3% negros e 13,6% brancos. Isso acaba evidenciando um perfil de professoras de Educação Física da Educação Básica que, na sua maioria, reconhece-se como de cor parda ou negra. Esses dados corroboram com as próprias informações oriundas do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgadas em 2010, apresentando que, no que tange ao perfil dos docentes da educação básica do Brasil, a maioria era do sexo feminino (51,03%) e de cor parda e negra (50,7).

Em consonância, Carvalho (2017) identificou um perfil do professor de educação básica a partir dos dados do censo da Educação Básica dos anos de 2009, 2013 e 2017, sendo os perfis apresentados em nível nacional e regional. Dessa forma, no que tange à região Nordeste, em 2017, 78,7% dos professores da Educação Básica afirmaram ser do gênero feminino e 41% afirmaram ser de cor negra ou parda, no que se refere à cor, esse percentual pode ser ainda maior, visto que 39% dos professores não declaram a cor.

Nesse contexto, o predomínio do gênero feminino, no perfil dos professores de Educação Física, corrobora com dados regionais e nacionais e pode ser o resultado de um processo histórico da sociedade e das instituições escolares, no qual o educar e cuidar eram associados às mulheres. Todavia, diferentes de outras áreas da educação, os dados apresentam um maior equilíbrio entre o percentual de professores e professoras, isto pode ser associado às singularidades da Educação Física e à atuação docente com os elementos da Cultura Corporal.

Ademais, sobre a autodeclaração de cor, os dados desta pesquisa, assemelham-se aos de Carvalho (2017), no que se refere à regional Nordeste. Contudo, quando comparado ao perfil geral dos professores da Educação Básica, diferenciam-se, visto que 42% se declararam brancos. Esse percentual maior de pardos e negros pode ser explicado com duas hipóteses, primeira é a de que o Nordeste e, mais especificamente, o estado da Bahia possui, na sua construção histórica e étnica, uma maior participação da população negra, apresentando uma população, majoritariamente, negra. E a segunda, diz respeito aos cursos de licenciatura, pois estes são acessados, na sua maioria, por indivíduos que se autodeclararam pardos ou negros. É sabido que a estrutura social vigente reproduz desigualdades entre os indivíduos, sendo assim, ao pensar no acesso às TIC, nos processos formativos e sociais das pessoas que se autodeclararam pardas ou negras, é possível perceber a ausência e a precarização de condições sociais que são ofertadas, alinhando e reforçando problemas sociais já existentes para essa população.

No que diz respeito à faixa etária, é necessário observar o quadro 14:

QUADRO 14 – Percentual da faixa etária dos professores de Educação Física

IDADE	PORCENTAGEM
51 a 60 anos	9,1%
41 a 50 anos	40,9 %
31 a 40 anos	36,4%
20 a 30 anos	13,6%

Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de uma pesquisa com o foco nas TIC, no contexto educacional do ERE, a questão geracional dos professores é um elemento importante, visto que alguns teóricos (PRENSKY, 2011; KENSKI, 2012; LIMA, 2016) apontam que uma das dificuldades da articulação das TIC nas salas de aulas para fins pedagógicos é que, devido a sua geração, muitos professores não possuem familiaridade com as TIC e não tiveram, nas suas experiências formativas, acesso ao conhecimento referente a elas. Sendo assim, conforme os achados obtidos, foi possível inferir que a maioria dos docentes nasceu e teve sua formação dentro de um contexto de sociedade, na qual as TIC já estavam presentes. Isso pode possibilitar uma reflexão sobre o que Prensky (2011) aponta como “sabedoria digital”, quer dizer, mesmo para aqueles que já nascem em uma sociedade onde as TIC já existem, pode haver pessoas que não saibam ou tenham limitações para operar com esses artefatos, sendo o conhecimento sobre as tecnologias não mais determinado por aspectos e indicadores geracionais.

A “trajetória acadêmica” foi a sessão do questionário destinada a conhecer a formação inicial e permanente dos professores de Educação Física, uma vez que, uma parcela dos conhecimentos sobre a área e a prática docente deve ser desenvolvida nos contextos formativos. Com isso, todos os participantes desta investigação são formados em Licenciatura em Educação Física, sendo que 50% têm licenciatura plena, 36,4% licenciatura em Educação Física e 13,6% bacharelado e licenciatura em Educação Física. É importante destacar que os tipos de formação apresentados não possuem apenas distinção de nomenclaturas, mas sim currículos específicos, que abrangem espaços de atuação diferentes. Contudo, independentemente desses modelos de formação, todos fundamentam os estudantes para atuarem no ambiente escolar. Já sobre as instituições de nível superior que os docentes frequentaram, ficou evidenciado que a maioria dos colaboradores (77,2%), hegemonicamente, teve a sua formação inicial na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Esse dado influenciou na construção dos critérios de inclusão dos professores de Educação Física para a participação da entrevista, em que apenas poderiam ser selecionados os docentes que realizaram sua formação inicial na UEFS.

No que tange à formação permanente/continuada dos professores colaboradores, foi questionado se eles possuíam pós-graduação, sendo que 77,3% afirmaram que sim, enquanto 18,2% sinalizaram que não e apenas 4,5% indicaram estar em processo de andamento dos estudos. Além disso, foi solicitado que os docentes especificassem sua formação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*, os quais estão explicitados no quadro 15.

QUADRO 15 – Formação dos professores em nível *lato sensu* e *stricto sensu*

NÍVEL/ÁREA	QUANTIDADE DE DOCENTES
Especialização em Educação Física Escolar	05
Especialização em Fisiologia do Exercício	04
Especialização em Educação Inclusiva	04
Especialização em Psicopedagogia	01
Especialização em Musculação	01
Especialização em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional	01
Especialização em Desenho, Registro e Memória Visual	01
Especialização em Psicomotricidade	01
Mestrado em Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação	01
Mestrado em Ciência Animal nos Trópicos	01
Mestrado em Educação	04
Doutorado em Educação	01
Formação não identificada	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Através desses dados, foi possível perceber uma maior recorrência em programas de Pós-Graduação no contexto da Educação e da Educação Física escolar. É importante destacar que apenas um participante tem formação na área das tecnologias aplicadas à Educação. Nesse sentido, o percurso formativo dos professores de Educação Física é um aspecto fulcral no que tange à utilização das TIC, uma vez que os documentos orientadores da formação inicial propõem, de forma limitada, o ensino sobre esses artefatos, o que gera, por vezes, uma lacuna que necessita ser suprida através da inserção em cursos de formação continuada, a exemplo da realização dos cursos de Pós-Graduação.

A terceira sessão do questionário, denominada “trajetória profissional/prática docente”, mapeou informações sobre o contexto de trabalho dos professores, além de suas percepções sobre as tecnologias e suas vivências no ensino remoto emergencial. Dessa maneira, sobre o contexto de trabalho dos participantes, foi constatado que 90,9% dos

docentes atuam em unidades escolares localizadas em espaços urbanos, já os outros 9,1%, em espaços rurais. Este fato possui relevância significativa, visto que, as condições materiais foram um aspecto crucial para a implementação do ERE, tanto para as instituições escolares, quanto para os professores e, principalmente, para os alunos que precisavam não só ter equipamentos adequados, mas infraestrutura de rede de internet e sinal de televisão para acompanhar as aulas. Dessa forma, a necessidade do distanciamento social e a modificação do ensino presencial para o ERE assumiram um papel excludente para alunos de baixa renda que viviam em lugares precários ou espaços rurais, como constatou Costa e Conceição (2021). Contudo, essas limitações de materiais também foram vivenciadas pelos estudantes das escolas situadas em espaços urbanos, que não tinham os equipamentos e infraestrutura adequados ou, quando tinham, não sabiam utilizar corretamente para acompanhar o ensino (BARROS; VIEIRA, 2021).

Ao se questionar sobre em qual nível de ensino os professores atuavam, identificamos que 59,1% trabalhavam com turmas de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, evidenciando que a maioria dos participantes vivenciou o ensino dos conteúdos da Educação Física em duas etapas da educação básica, durante o ERE. Também foram identificados docentes que só trabalharam apenas com Ensino Fundamental anos finais (22,7%) e com Ensino Médio (18,2%). No que está relacionado ao regime de contratação desses professores colaboradores, 81,8% se configuram como efetivos no quadro de servidores da rede estadual de educação da Bahia e 18,2% possuem vínculo temporário. Sobre o tempo de serviço no magistério, a maioria dos participantes declarou possuir mais de 10 anos de atuação, como podemos verificar no Quadro 16.

QUADRO 16- Tempo de serviço dos professores

TEMPO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Menos de 1 ano	1
1 a 5 anos	4
6 a 10 anos	2
11 a 15 anos	5
Mais de 15 anos	10

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados expressos, quinze docentes possuem mais de dez anos de serviço e os outros sete tem menos de 10 anos. Essa informação é pertinente devido à natureza da formação inicial a qual estes professores foram submetidos, com essa distinção temporal e os conhecimentos e experiências que eles construíram com as TIC, sendo que isto reverbera

na escola e na sala de aula, uma vez que, para os professores, só podem ensinar através de práticas que eles mesmos vivenciaram ou que estudaram.

Em síntese, as informações sociodemográficas explicitaram que a maioria dos professores de Educação Física é do gênero feminino, de cor parda e negra, naturais e residentes, majoritariamente, do município de Feira de Santana – Bahia, com idade entre 20 a 50 anos. Esses dados permitem realizar o recorte mais delimitado da pesquisa, construindo um perfil dos professores de Educação Física que poderá ser associado aos dados oriundos das análises sobre a relação desses docentes com as TIC, mais especificamente durante o ERE.

Sobre a trajetória acadêmica e profissional, o questionário demonstrou que a maioria dos colaboradores cursou, na formação inicial, licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana. Além disso, que a maior parte possui Pós-Graduação. Sobre a atuação profissional, dos 22 colaboradores, a maioria atua em escolas em espaços urbano, em turmas de ensino fundamental e médio, além de serem professores efetivos da rede estadual de educação, com o tempo de serviço entre 1 e 15 anos. Com isso, devido à idade dos professores e ao tempo de atuação, pode-se inferir que eles não tiveram, durante sua formação na educação básica e inicial, no curso de licenciatura em Educação Física, experiências com as TIC e acesso a conhecimentos sobre ela, visto que, foi evidenciado nos documentos legais apresentados na problemática e pelo fato que a discussão sobre as TIC, na educação, ainda é emergente. Em contrapartida, o tempo de serviço demonstra que os docentes atuaram e atuam em um contexto em que as TIC já são recomendadas como saberes a serem empregados na Educação Básica, antes mesmo do ERE.

5.2 NO *DRIVE*¹⁴ DA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS E COMPREENSÕES SOBRE AS TIC

Quando o professor desenvolve sua prática, mobiliza, internamente, (consciente e inconscientemente) conhecimentos oriundos de distintos tempos e espaços formativos que percorreu. Em razão disso, a formação docente é um aspecto fundamental que influencia as possibilidades, limitações e compreensões da prática dos professores, sustentando os ideais defendidos, permitindo as modificações e transformações dos docentes no contexto de atuação. É nesse movimento que se percebeu a necessidade de considerar a formação inicial e

¹⁴Palavra (verbo) do inglês, que traduzida significa: dirigir, conduzir, dirigir, guiar.

a permanente, construídas pelos docentes, como um elemento importante para a compreensão do emprego das TIC nas aulas de Educação Física no ERE.

É sabido que a formação no curso de Licenciatura em Educação Física deve permitir a aquisição de saberes específicos da área de conhecimento e da docência. Dessa forma, discutir esse processo, ao tratar das TIC é imperativo, para que se evitem equívocos e culpabilizações precoces, antes de entender seu processo formativo. Assim, o ERE demandou das comunidades escolares e de seus sujeitos conhecimentos específicos sobre as TIC e sobre os próprios componentes curriculares. Sendo assim, nas entrevistas, a “formação docente” se evidenciou como uma categoria latente, exposta pelos colaboradores.

A presença das TIC na formação inicial e continuada foi problematizada e narrada pelos professores, onde eles expuseram algumas fragilidades, principalmente sobre conhecimentos referentes às TIC e à sua articulação com o ambiente escolar. Com isso, foi notório que alguns saberes acessados pelos docentes, nesses contextos, foram intencionais e fruto de conhecimentos propostos, já outros são oriundos das experiências desenvolvidas. Sobre isso:

“Eu iniciei, fiz Educação Física na UEFS, eu tinha uma disciplina de computação, então lá tivemos acesso a entender o que era um Word, porque eu entrei na faculdade em 1998, então, estava ainda era o BUM da internet, tudo mundo tinha acesso, então tínhamos uma disciplina específica pra isso, depois disso eu fiz a pós-graduação foi presencial e todas as atividades que a gente fazia, isso foi 2004, tinha que apresentar na aula, quando faltava via e-mail, então já tinha já esse acesso a e-mail, ao correio eletrônico estavam bem mais acessível. E aí depois disso, eu fiz outras pós, e aí realmente tudo é, tudo local pra poder entregar a atividade, tinha o moodle, então a gente utiliza esse mecanismo do moodle. Aí eu tive que aprender, a manusear. E aí depois disso com o mestrado eu tive esse impacto muito forte, que era videoaula e onde as vezes a gente não ouvia a voz do professor, tínhamos que fechar as câmeras e para poder a conexão ficar melhor, então assim, eu ainda sinto que pode melhorar, hoje as TIC são fundamentais para meu aprendizagem, entendeu? Para meu aperfeiçoamento”. (P02).

Ao discorrer sobre sua formação, a professora P02 apresenta um cenário vivenciado, em que, no currículo do curso licenciatura em Educação Física, os estudantes cursavam um componente curricular denominado pela mesma de “Computação”, onde era aprendido como utilizar a internet e computador, principalmente, na perspectiva instrumental de usar os recursos disponíveis para desenvolver trabalhos acadêmicos. É interessante perceber como a professora colaboradora demonstra a correlação entre a popularização das TIC no final dos anos 90 e início dos anos 2000, com a sua formação, como se este componente estivesse disponível, atendendo às exigências da sociedade na qual a rede mundial de computadores se expandia.

Dos documentos legais discutidos na problemática, a LDB n° 9.394 de 1996 é a única normativa que poderia perpassar os currículos dos cursos de licenciatura desse período. Todavia, devido ao contexto social que foi desenvolvida, as TIC não foram tratadas, explicitamente, nessa lei. Contudo, no artigo n° 62, que trata da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, as tecnologias aparecem enquanto recurso para ser utilizado como subsídio ao ensino presencial na formação dos docentes. Não se pode afirmar que este artigo da LDB n° 9.394 de 1996 influenciou o currículo ao qual a professora foi submetida, mas, demonstra que as tecnologias, principalmente aquelas associadas a Educação a Distância, estavam efervescendo nas discussões referentes à educação.

Segundo Gatti (2019), a formação docente precisa possibilitar conhecimentos para que os professores sejam capazes de atuar na sociedade, atentos às demandas e aos movimentos dela. Com isso, em um período que a internet e os computadores estavam se popularizando na educação, aprender sobre eles é um avanço significativo frente àqueles que não tiveram acesso a esses conhecimentos. Em ressalva, a compreensão defendida nesta pesquisa indica que as TIC sejam entendidas para além de recurso e que suas possibilidades sejam exploradas, aprendendo-se com, sobre e através delas.

No que tange à sua formação inicial, a professora P01 afirmou que a mesma não teve aprendizagens referentes às TIC. Sobre isso, a docente afirma que é de uma geração que já sabe manusear com mais facilidade essas tecnologias, então é possível inferir que, para ela, a presença das TIC, na sua formação inicial, não seria destinada a um saber instrumental, mas ao pedagógico. Ambas as professoras P01 e P02 são egressas da mesma universidade, cabendo problematizar o fato de que, segundo as professoras colaboradas em nenhum dos currículos acessados, os conhecimentos sobre a interação pedagógica entre as TIC e os processos educativos foram fomentados.

De acordo com obras levantadas no Estado da Questão (OLIVEIRA, 2018; DUTRA, 2020; FERREIRA, 2020), a formação inicial dos docentes é degrau decisivo para o emprego das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, sendo necessário superar a ausência desses conhecimentos nos cursos de licenciatura em Educação Física. Ferreira (2018) propõe que a formação inicial permita que o docente aprenda, conheça e compreenda as TIC para empregá-las na sua prática docente, a fim de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem integrados às TIC, fomentando a criticidade dos discentes.

De acordo com Nonato e Cavalcante (2022), os problemas de formação inicial dos docentes, em relação aos conhecimentos sobre as tecnologias digitais, impactam na prática dos professores e na sua formação continuada, sendo que a ausência de políticas públicas

consistentes de formação continuada torna-se um limitante para o alcance da qualidade educacional almejada por muitos. A formação continuada docente para o uso das tecnologias digitais deve superar a ideia de treinamento para o uso de plataformas, *softwares* ou aplicativos, mas sim possibilitar que o professor construa um verdadeiro saber pedagógico sobre as tecnologias digitais.

Dentro da construção da docência, a formação inicial é considerada um saber basilar, que orienta a atuação do professor, suas escolhas e opções. Contudo, somente ela não garante o desenvolvimento de uma prática docente orientada e comprometida. Outro aspecto se refere à formação permanente ou continuada, visto que ela pode possibilitar o aprofundamento de conhecimentos pré-existentes ou a superação da ausência de outros. Dessa forma, a professora P02, ao narrar, explicita que ingressou em vários cursos de Pós-Graduação, dentre um o mestrado, cuja presença das TIC se fez marcante enquanto um recurso pedagógico, em que ela deveria enviar ou postar as atividades, acessar as aulas através de videoconferências, demonstrando, assim, que a relação estabelecida com as TIC, nesses contextos, foi experiencial, mas que os processos de ensino e aprendizagem ocorreram através delas, fato esse reiterado pela própria docente, ao afirmar que as TIC são necessárias para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento.

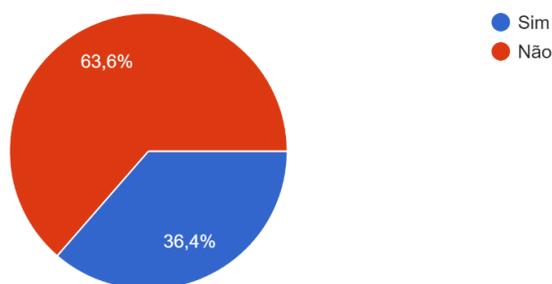
Ademais, a professora P02 apresenta, na fala, o “impacto” que teve ao acessar as TIC durante o período do mestrado, retratando as dificuldades em acompanhar as aulas remotas síncronas e afirmando que as TIC, nesses contextos, ainda podem melhorar. Dito isso, na trajetória formativa, os professores podem ser marcados por saberes e práticas, fazendo com que eles atribuam um juízo de valor, neste caso, receosa com as TIC. Em contrassenso, a professora P01, na sua formação permanente, ingressou em curso de Pós-Graduação em nível de especialização sobre educação digital, que foi oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para professores atuantes da educação básica da rede pública, em que, a depender da proposta formativa, as discussões sobre as TIC se fizeram presentes.

De acordo com o artigo nº 62 da LDB 9.394/96 e o artigo nº5 da resolução CNE nº02 de 2015, as TIC podem ser utilizadas como instrumentos e recursos para o aperfeiçoamento da prática docente nos cursos de formação continuada. Nesse sentido, ser um instrumento ou recurso não é um problema, pois, nas suas configurações, as TIC permitem essa empregabilidade. Contudo, essa utilização pode não suprir as demandas formativas sobre a integração das TIC na educação e nem os conhecimentos pedagógicos sobre essas tecnologias, por vezes necessários, como no ERE.

Sobre a formação continuada, as produções mapeadas indicam que esse processo formativo deve fundamentar os professores de Educação Física com conhecimentos referentes às TIC, para assim, superar a deficiência dos saberes operacionais e pedagógicos sobre essas tecnologias e desenvolver a fluência tecnológica nos docentes, evitando cursos e Pós-Graduação onde as TIC sejam limitadas a instrumentos ou que seja abordada apenas uma – dentre muitas – tecnologias da informação e comunicação. (MORRISO, 2017; OLIVEIRA, 2018; DUTRA, 2020). Em consonância, é preciso que as redes de ensino e as instituições escolares fomentem e deem subsídio aos professores de Educação Física para que possam ingressar em cursos de formação continuada, com suporte e equilíbrio entre os processos de aprendizagens e o trabalho no ambiente escolar.

No questionário, ao perguntar aos docentes se os conhecimentos adquiridos, em suas formações inicial e continuada, lhes preparam para o ensino remoto emergencial, foi constatado que a maioria dos docentes não se sentia preparada, como pode ser observado no gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Os professores se sentiam capacitados para o ERE?



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse sentimento de despreparo pode emergir da não presença das TIC nas formações inicial e continuada, em que as aprendizagens sobre e com as mesmas não se efetivaram, a fim de desenvolver conhecimentos e práticas positivas. Ao narrarem sobre suas trajetórias formativas, as professoras P01 e P02 expuseram que, na formação inicial, as TIC não foram conhecimentos tematizados, pedagogicamente, em suas interrelações com o ambiente educativo. No que tange à formação continuada, as TIC estavam presentes enquanto recursos didático-pedagógicos, dando suporte aos processos de ensino e aprendizagem – alinhados a propostas dos documentos legais – onde a aprendizagem, através das TIC, pode possibilitar conhecimentos operacionais sobre a mesma, mas não aprofundando suas possibilidades.

A carência de conhecimentos operacionais e pedagógicos sobre as TIC foi apontada por diversas produções como sendo um obstáculo para os professores no desenvolvimento do ERE (MACHADO et al, 2020; BARROS; VIEIRA, 2021; PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021; BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2021; NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021). Com isso, é possível inferir que os dados encontrados no questionário corroboram com esse indicador, além de demonstrarem uma fragilidade no trato com as TIC, nos cursos de formação de inicial e permanente/continuada dos professores de Educação Física pesquisados. Sendo assim, de acordo com Nonato, Sales e Cavalcante (2021), ao denunciar a ausência de preparo formativo dos professores, também se aponta que, sem uma reflexão profunda, não se chegará a uma significativa e real articulação das TIC no contexto pedagógico. Em consonância, Barbosa, Damasceno e Antunes (2021) afirmam que o ensino remoto desvelou o despreparo dos professores de Educação Física para o uso das TIC, indicando a importância de uma maior atenção aos cursos de formação inicial e nas políticas de formação continuada.

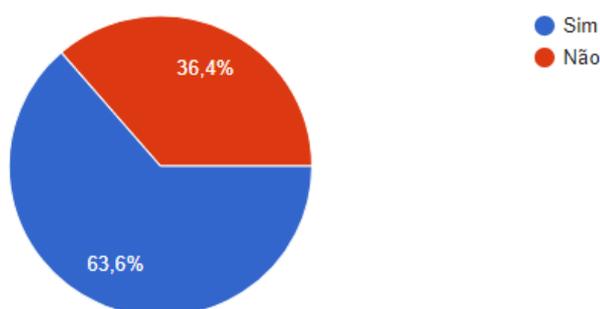
Para os professores, o ERE demandou a mobilização de saberes operacionais e pedagógicos sobre as TIC que, anteriormente, não eram tão essenciais, visto que, com a distância geográfica e o isolamento social com os alunos, tornou-se imprescindível operar com as TIC, utilizando como recurso *smartphone*, computadores, aplicativos de mensagens e videoconferência, para que as aulas pudessem ocorrer. Dessa forma, a ausência desses conhecimentos operacionais e pedagógicos sobre as TIC, por parte dos professores de Educação Física, comprometeu tanto suas práticas, como também acarretou uma sobrecarga de trabalho e estudo, cujos docentes precisaram buscar caminhos para suprir as demandas escolares. Este movimento, mesmo que minimamente, reverberou no processo de aprendizagens dos alunos, no qual a escassez de formação dos professores para operar com esses artefatos tecnológicos foi um forte indicador negativo da qualidade no ERE, como afirmam Pimentel, Nonato e Sales (2021).

Dentro da composição de elementos que perpassaram a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física pesquisados, uma vivência compartilhada nos relatos dos colaboradores P01 e P02 foi a participação em curso disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado da Bahia, em que, durante o ERE, desenvolveram aprendizagens sobre as TIC, aprendendo a usar o *Google* sala de aula, *drive*, além de postar exercícios e vídeos para os alunos. Segundo as professoras, esse curso auxiliou, em certa medida, na prática docente durante o ERE. A formação aconteceu remotamente, oferecida pela parceria entre a SEC e uma empresa privada, as aulas e conteúdos ficavam disponíveis em plataforma, onde os professores precisavam, minimamente, acessar algum dispositivo (computador, *smartphone*,

notebook ou *tablet*) para conseguir acompanhar o curso, que teve a carga horária de 40 horas¹⁵.

Dialeticamente, esse curso pode ter incluído e excluído docentes, reforçando experiências negativas e positivas com as TIC, isso porque a singularidade da realidade da infraestrutura de cada docente reverbera na relação de aprendizagem estabelecida, bem como pela “fluência tecnológica” que estes professores já possuíam. Indiscutivelmente, ingressar neste curso permitiu aos docentes o acesso ao desenvolvimento de conhecimentos instrumentais sobre as TIC, bem como sobre essas tecnologias. Em consonância, ao interrogar no questionário se a unidade escolar ou rede de ensino promoveu espaços formativos que trouxessem experiências e aprendizagens significativas sobre as TIC, os docentes denotaram oferta de formação, como pode ser observado no gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Formações promovidas pela unidade escolar e rede de ensino



Fonte: Dados da pesquisa.

Ficou evidenciado que 63,6% afirmaram que vivenciaram algum tipo de formação sobre as tecnologias promovido para auxiliar os docentes a integrarem as TIC nos processos educativos, propiciando, assim, uma melhor apropriação dos conteúdos e articulação dos mesmos à sociedade. Entretanto, é preocupante perceber que 36,4% não receberam suporte pedagógico para atuarem no ERE, comprometendo, assim, a educação e a qualidade do ensino. A pesquisa de Spies et al. (2021) demonstrou que houve movimentações de capacitação dos professores, tanto nas redes públicas quanto nas privadas. Todavia, os docentes da rede particular (83,3%) tiveram mais oportunidade de formação e suporte pedagógico do que os das instituições públicas (24,1%), acirrando ainda mais as desigualdades educacionais experimentadas pelos alunos da educação básica no Brasil.

¹⁵<http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-do-estado-oferta-10-mil-vagas-para-curso-de-formacao-sobre-ensino-hi>

Contudo, o estudo promovido por Pimentel, Nonato e Sales (2021) identificou que o movimento de formação prévia sobre as TIC foi mais intenso na rede pública, apesar de que as instituições da rede privada foram mais rápidas na oferta de suporte pedagógico aos professores durante o ERE. É importante também questionarmos a qualidade dessas formações e a eficiência de sua aplicabilidade nos contextos educativos. A pesquisa desenvolvida por Nonato e Cavalcante (2022) demonstrou o claro crescimento de 32% (antes da pandemia) para 46,9% (durante a pandemia) de ações formativas em tecnologias educacionais desenvolvidas pelas redes públicas e privadas, sendo esse movimento percebido como uma forma de superar *déficit* formativos dos docentes para a oferta do ERE.

Tomando como referência essa perspectiva do público e privado, sabemos que as condições financeiras de recursos e infraestrutura são desiguais, quando mencionamos a realidade de escolas públicas e privadas, sendo que isto reverbera nas experiências vivenciadas por professores e alunos inseridos nestes contextos. A implementação do ERE não excluiu essas diferenças institucionais que se integraram às práticas durante este período, sendo que os menos abastados foram os que mais sofreram e tiveram dificuldades em manter a regularidade nos estudos e, principalmente, os professores da rede pública padeceram com a ausência de apoio pedagógico e estrutural. Com isso, é importante evidenciar as vulnerabilidades formativas que os professores vivenciaram antes e durante o ERE, para que se evite culpar estes sujeitos como responsáveis pelo sucesso ou insucesso da educação nesse período.

No constructo da categoria da formação docente, o período do ensino remoto foi turbulento para alguns docentes, visto que, suas lacunas formativas e a necessidade de desenvolver sua prática e garantir a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, em paralelo à busca de se apropriarem dos saberes que lhes eram ausentes foram evidentes. Dessa forma, uma unidade de sentido que emergiu das narrativas das professoras sobre sua formação foi a “aprendizagem pela experiência”. Sobre isso a professora P01 afirma:

O que a gente alcançou na minha opinião foi mais de saberes experienciais. Testando, tentativa e erro, não dava certo, um colega fazia uma coisa que era legal, compartilhava, a gente fazia também. Então foi um momento de descoberta” (P01)

É perceptível que, para a docente, uma parcela significativa das suas aprendizagens e conhecimentos sobre as TIC vem desse lugar do experimentar. Segundo a colaboradora, nem o curso desenvolvido pela SEC lhe possibilitou tanta confiança como o processo de

descobertas com as TIC. Com isso, os saberes experienciais se materializaram no ERE a partir do cotidiano construído em pares e nas próprias práticas, sendo que somente as formações anteriores não suportaram as demandas exigidas pelo ensino remoto, em relação às TIC. A formação acadêmica, seja, inicial e/ou a permanente são percursos necessários à docência, contudo, não são, exclusivamente, o que constrói o “ser o professor”, pois outros saberes e práticas, em diferentes medidas, podem influenciar e marcar essa construção. Como salienta Tardif (2002), a ação docente é atravessada por saberes oriundos da trajetória de vida dos professores, sua identidade, suas experiências, sua formação e suas relações sociais.

A forma como cada professor se apropria destes saberes também é individualizada, mesmo submetidos a formações iguais ou semelhantes, o resultado desses processos, na prática e na construção do habitar à docência, será singular. Nessa perspectiva, para a P02 a sua formação continuada, neste caso o mestrado iniciado em 2019, possibilitou-lhe vivenciar o ensino em modelo presencial e remoto (devido à pandemia da Covid-19, os cursos de Pós-Graduação também precisaram dar continuidade às suas atividades através do ERE), sendo que, nesse movimento, foi aprendendo junto com os colegas de curso. Então, na condição de discente, a colaborada experimentou o ERE, entendendo como as aulas síncronas e assíncronas eram desenvolvidas, quais as ferramentas que poderiam ser mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem e como as interações professor e aluno seriam construídas.

Em ambos os relatos, o saber experiencial se evidencia, mesmo a partir de movimentos e condições diferentes. É possível inferir que, para as professoras colaboradoras, essas experiências tiveram um significado para sua atuação no ERE e lhes trouxeram práticas que podem ser consideradas significativas. Nesse momento, torna-se imperativo caracterizar o que é experiência. Logo, “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 2). Dessa forma, a experiência é capaz de formar e transformar, à medida que toca, afeta e mobiliza o ser (RAMOS, 2018).

Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial e a presença das TIC possibilitaram desenvolver experiências que modificaram, transformaram e formaram as professoras, no que se refere aos conhecimentos sobre as TIC, em aspectos operacionais e pedagógicos, como evidenciado. Para a professora P02, o processo de explorar as TIC e suas capacidades lhe permitiu aprender e conhecer essas tecnologias, saber manuseá-las e empregá-las, pedagogicamente, na sua prática e nos procedimentos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o ERE colocou os professores em uma condição que gerou experiências formativas que

podem ser consideradas expressivas, por superar lacunas das formações anteriores e por permitir que os docentes se transformassem e adquirissem conhecimentos sobre as TIC. Todavia, evitando generalizações para outros docentes, essas experiências podem ter lhes tocado em perspectiva formativa aversa às TIC, em que os conhecimentos consolidados reforçam a contrariedade em utilizar e mobilizar essas tecnologias nos ambientes educacionais.

Como afirma Silva (2017), a experiência é algo singular e subjetivo, que acontece com um sujeito em situação e contexto únicos também. Dessa forma, mesmo vários professores tendo vivenciado o ERE, os saberes oriundos das experiências construídas nesse ambiente não foi o mesmo e nem o local que vão ocupar na formação de cada um. Isso se evidencia nas próprias falas das colaboradoras, pois, diferentemente da professora P01, a P02 considerou as experiências desenvolvidas na condição de discente do programa de Pós-Graduação, durante o ERE, como importantes para a sua aprendizagem e formação no que tange à sua atuação *a posteriori* no ERE. Estar na condição de estudante pode ter permitido à professora P02 encontrar situações de orientações, de partilhas e de relações com e sobre as TIC que em outros espaços não tivera.

O estudo desenvolvido por Nonato e Cavalcante (2022) revelou que a ausência de formação continuada sobre as tecnologias digitais e/ou a escassez de formações ofertadas, colocaram os docentes, no ERE, em condição de utilizar suas próprias experiências como saber e referência para o desenvolvimento das suas práticas. A presença das TIC, na prática docente dos professores, é atravessada por diferentes determinantes, um desses é a maneira como essas tecnologias influenciam ou afetam os docentes ao serem empregadas em suas próprias atividades da vida pessoal e social. Dessa forma, é possível acreditar que os professores que possuem uma maior familiaridade e conhecimento operacional com as TIC, apresentam uma fluência tecnológica, que se torna um alicerce para o desenvolvimento de um trabalho nas escolas, comprometido com as demandas em relação às TIC e com a cultura digital.

O saber da experiência é fruto do que é incorporado pelo sujeito depois de algo que lhe aconteceu ou afetou em seu percurso e nos sentidos que lhe é atribuído, não se trata de verdades, mas do sentido ou sem-sentido do que acontece (LARROSA BONDÍA, 2002). Ademais, Contreras (2012) salienta como o saber das experiências desenvolvidas por professores gera sentido e conhecimentos que são absorvidos e reverberam no ato pedagógico. Com isso, pode-se afirmar que as experiências narradas pelas professoras lhes afetaram de modo a gerar sentidos e sem-sentidos singulares, nas suas percepções com as TIC

e na construção de conhecimento que, por vezes, podem ser mobilizados na prática docente e que lhes ajudaram durante o ERE.

Devido à carência de fundamentos teórico-conceituais e metodológicos, que deveriam ser construídos nos processos de formações inicial e continuada, os docentes desenvolveram suas práticas de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais no ERE, sustentadas pelas experiências que tinham com essas tecnologias, sendo que, para muitos docentes, essa foi a primeira experiência de mediação tecnológica digital (PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021; CAVALCANTE; NONATO, 2022).

Para além, um fato interessante sobre essas experiências dos professores com as TIC está ligado ao contexto vivido, visto que o ERE colocou sistemas de ensino, instituições escolares, docentes e discentes em uma condição em que as TIC pudessem ser experimentadas. Com isso, apesar das desigualdades de acesso e recursos, a coletividade desse movimento permitiu uma ação articulada com as TIC, distinto do que, anteriormente, acontecia como as práticas isoladas de professores e escolas com essas tecnologias, que, por vezes, apresentavam contribuições ou fracassavam.

Correlacionando a categoria “formação docente” com a aprendizagem oriunda da experiência, identifica-se a “troca entre pares” como uma unidade de sentido, conforme declara a professora P01:

Aí a gente ia entre os professores dando dicas de como pode fazer, de como fica legal, enfim, de como criar aquela sala de aula virtual. Nós, né, nossa geração não tivemos muita dificuldade, mas os professores mais antigos, sim. Então, era aí que a gente fazia vídeo aula, videoaula assim, né, fazia um vídeo mostrando como nós criamos a nossa sala de aula. Pro colega também conseguir criar. Como conseguimos botar um vídeo no Google Sala de Aula? Como conseguimos botar no PDF? Colocar nota, né? Fazer uma atividade. É associar o formulário ao Google Sala de Aula, então assim a gente compartilhava entre si. (P01)

A fala da docente traz à baila um mecanismo que auxiliou muitos docentes no ERE, em que, apesar das dificuldades e limitações impostas, coletivamente, os professores conseguiam criar uma rede de suporte para trocas de experiências e ajuda, partilhando como desenvolver determinada atividade ou como mobilizar as TIC da maneira mais adequada ao conhecimento ministrado. Segundo a professora P01, diferentes dos docentes mais antigos, ela é de uma geração que não teve muita dificuldade, sendo possível inferir que essa afirmação se refere ao ERE e à utilização das TIC. Comparando o tempo de docência da professora colaboradora e, tendo como base a legislação educacional, é possível inferir que a

docente pode ter vivenciado tempos e espaços formativos em que as discussões ou, pelo menos, a presença dessas tecnologias eram mais perceptíveis.

O desenvolvimento das TIC na sociedade foi avançando, progressivamente, de forma contínua e crescente. Contudo, o acesso e a democratização dessas tecnologias não eram tão facilitados antes dos anos 2000. Hoje em dia, tranquilamente, podemos encontrar uma criança manuseando um *smartphone* para assistir a um desenho ou jogar, mas, há alguns anos atrás, era difícil até ter um videogame em casa. Dessa forma, professores que possuem muitos anos de serviço e tiveram experiências formativas em contextos em que as TIC não eram presentes, apresentam uma diferença de conhecimento tecnológico em relação àqueles que tiveram. Como analisado na legislação, as TIC começaram a ser mencionadas em documentos sistematizados a partir de 2010. Assim, é possível identificar que muitos docentes passaram pela educação básica, pela formação inicial e continuada sem terem desenvolvido saberes experiências e/ou pedagógicos sobre as TIC.

Nesse sentido, Alves et al., (2019) salientam que a diferença “geracional” entre professores e discentes recai na maneira como cada um se relaciona e compreende as TIC. Nessa mesma lógica, pode-se afirmar que existem docentes que tiveram seu tempo e espaço de formação em momentos históricos diferentes, que, na sua trajetória de vida e profissional, as TIC se evidenciaram, distintamente, resultando em familiaridades e saberes sobre as TIC heterogêneos. Nessa perspectiva, a professora P02 apresenta narrativa semelhante sobre a formação através dos pares:

Foi, tanto que a nossa coordenadora, para aqueles professores que tinham mais familiaridade com as TIC, ministrou curso online para a gente: como manusear o Google sala de aula, como utilizar o drive, como passar atividade, como fazer prova - como formulário e aí já sair o resultado, então assim, tivemos dois professores que auxiliaram muito nessa parte tecnológica. (P02)

Os dados evidenciam que a troca de experiência ocorreu na unidade escolar e funcionou como um suporte para os próprios docentes, em que os indivíduos, que tinham mais conhecimento sobre as TIC, promoveram espaços para ensinar a seus colegas a utilizarem recursos necessários para a sua atuação no ERE. No excerto, é identificado que a familiaridade que alguns professores tinham com as TIC, em relação aos demais, levaram-nos a ocupar um lugar de auxílio e suporte, ensinando e possibilitando que outros docentes conseguissem, minimamente, desenvolver seu trabalho no ensino remoto.

O habitar a docência é único, bem como as escolhas de vida e caminhos percorridos na sua formação. Com isso, o ERE permitiu que distintos docentes, respeitando a

heterogeneidade de prática e saberes que cada professor, construísem experiências distintas. Assim, é possível observar como a formação “entre pares” se desenvolveu em contextos diversos, podendo ser possível sugerir que o ERE sensibilizou o olhar dos professores entre si, porque, mesmo com as demandas semelhante à dos outros colegas de ensino, houve aqueles que disponibilizaram seu tempo e sua capacidade de ensinar para ajudar outros a conseguir superar e enfrentar os desafios do ERE e desenvolver sua prática docente.

Essa relação de troca de saberes também foi evidenciada por Costa e Conceição (2021) ao realizar uma pesquisa com 03 professores de Educação Física que lecionavam no ensino fundamental e ensino médio, em duas escolas públicas estaduais do estado do Pará, atendendo à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um dos achados da pesquisa se refere ao fato de que os docentes não estavam preparados para o ERE, o que levou os mesmos a pedir ajuda aos seus colegas de profissão para aprender a utilizar *o Google Classroom, Google Meet, acessar a internet, produzir planilhas e documentos em Word*, segundo os professores, veladamente, foi quase uma formação continuada (COSTA, CONCEIÇÃO, 2021).

Mesmo compreendendo que as TIC são mais que ferramentas e instrumentos, é possível perceber que uma das barreiras enfrentadas pelos docentes no ERE era a carência de conhecimento e domínio na utilização das TIC. Dessa forma, se os docentes não sabiam como produzir documentos em diferentes formatos, acessar *drive*, plataformas, enviar materiais, entre outras tarefas. Sendo assim, pensar as TIC, pedagogicamente, era mais complicado. Com isso, reafirma-se a precariedade como as TIC vêm sendo (não) tratadas e tematizada nos cursos de formação inicial e continuada. Ademais, o que tornou essa experiência de troca com seus pares tão significativa? A resposta para a questão pode vir do fato de que a relação formativa estabelecida entre os docentes levou em consideração as singularidades de cada contexto e as dificuldades de determinado grupo ou indivíduo, através de um ensino familiar e individualizado, divergindo, assim, de outras formações oferecidas que são mais generalistas em relação ao contexto de cada unidade de ensino.

A colaboração entre professores, em período desafiador como ERE, foi fomentada pelo próprio contexto, possibilitando, assim, a prática colaborativa docente e a formação coletiva, assemelhando-se com uma formação continuada, onde a partilha de saberes permitiu as aprendizagens conjuntas, passíveis de reconfigurar a atuação docente (FERREIRA et al., 2022; SILVA, CARNEIRO, BARRETO, 2022).

Dessa forma, é pertinente inferir que a relação de aprendizagem desenvolvida entre pares se configurou como um suporte pedagógico para os docentes, em que, mesmo se

considerando de gerações diferentes, os professores conseguiram construir conhecimentos sobre as TIC, demonstrando que a fluência tecnológica pode ser aprendida. Essa relação pode ter sobrecarregado os professores que ensinavam os seus colegas, colocando-os no papel de cumprir com as obrigações das instituições de ensino que, neste caso, precisariam fomentar políticas públicas educacionais que associassem as TIC à formação inicial e continuada. Contudo, essa troca de saberes e conhecimentos podem ter gerado benefícios mútuos, construindo um ambiente fértil e coletivo, permitindo experiências formativas que afetaram e marcaram esses docentes.

Em síntese, os dados originados no questionário e nas entrevistas referentes à “formação docente de professores de Educação Física”, demonstraram fragilidades formativas de conhecimentos pedagógicos e operacionais sobre e com as TIC, em contrariedade aos documentos norteadores em que as TIC são propostas para os cursos de formação inicial e continuada com distintas perspectivas. Todavia, a implementação do ERE evidenciou que esse período foi, para muitos docentes, suas primeiras experiências com as TIC na mediação do ensino e aprendizagem, sendo que a carência, principalmente de saber operacional se tornou uma barreira para os professores.

Essa ausência de conhecimento reverberou na mobilização de saberes experienciais, em que, através das práticas que construía com as TIC, os docentes foram consolidando conhecimentos que lhe auxiliaram a desempenhar seu trabalho no ERE, tendo a experiência como um mecanismo formativo. Em consonância, o movimento de troca de saberes com os pares se sistematiza de maneira a suprir as necessidades de aprendizagens dos professores, abrindo caminho frente à negligência educacional do sistema de educação com seus profissionais e sua formação, além de demonstrar uma possibilidade de construção coletiva de aprendizagens e práticas com as TIC, sendo considerada, por alguns docentes, uma formação continuada, revelando que a falta de saber operacional sobre as TIC foi, razoavelmente, superada, através do compromisso dos pares em partilhar seus conhecimentos.

5.2.1 As compreensões dos professores de Educação Física sobre as TIC

Nessa subseção, serão apresentadas as compreensões que os professores de Educação Física têm sobre as TIC e como as materializavam em suas práticas pedagógicas, anteriormente ao período pandêmico. O Ensino Remoto Emergencial gerou tensionamentos referentes à ausência de formação adequada e conhecimentos sobre as TIC por parte dos professores, acirrando questões que tiveram origem antes do próprio ERE.

Emergindo assim a categoria “TIC educacionais”, que trata dos sentidos e significados que os professores de Educação Física atribuem às TIC e como elas se relacionavam na sua prática nos contextos que antecederam o ERE, delimitando quais eram as limitações e possibilidades de atuação que experimentavam. Inicialmente, o “conceito de TIC” se apresentou como uma unidade de sentido, onde as narrativas das docentes, nas entrevistas, aproximaram-se e distanciaram-se em certos pontos. De acordo a professora P02:

Todo o mecanismo, todo instrumento que facilite os estudos. Pode ser desde a televisão da sala de aula, o *datashow*, o *notebook* também qualquer outro recurso, o *Chromebook* que facilite e otimize a nossas aulas. (P02)

A significação atribuída às TIC carrega uma conotação educacional, demonstrando uma associação entre essas tecnologias com os processos de ensino e aprendizagem, como se a função central das TIC estivesse nos movimentos formativos. Ademais, para a professora, as TIC são mecanismo, instrumentos e recursos para facilitar e otimizar os estudos e as aulas. Dessa forma, ela exemplifica essas tecnologias como: televisão, *datashow*, *notebook* e *Chromebook*. Como salientado por Kenski (2012) e Lévy (1993), desde o início da vida em sociedade, várias tecnologias já foram sistematizadas e empregadas, gerando transformações significativas nas práticas dos sujeitos e nos contextos sociais. A escrita e seu registro em papéis e livros é um exemplo dessas práticas, permitindo o armazenamento de informações que poderiam ser acessadas e socializadas, posteriormente, a terceiros.

Sendo assim, enquanto uma tecnologia analógica potente, os livros podem ser considerados mecanismo, instrumentos e recursos que facilitam os estudos nas escolas. O formato de livros didáticos, que se apresenta como uma tecnologia, permanece fortemente enraizado no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, por que os livros não são citados pela referida professora? De certa maneira, a docente, consciente ou inconscientemente, relaciona as TIC a um conceito das tecnologias digitais e de equipamentos de transmissão de som e imagem, subjetivação essa resultante das suas próprias práticas sociais e saberes.

Por vezes, as TIC são interpretadas como objetos e equipamentos palpáveis, com botões de ligar e desligar, passíveis de serem manuseadas pelos indivíduos. Essa percepção é amplamente difundida nos ambientes educativos e reforçada pelos próprios sistemas de educação que, hierarquicamente, inserem salas de informática, computadores, televisões e *tablets* nas escolas com um discurso de inclusão digital e tecnológica, sem observar as singularidades do contexto e as necessidades formativas dos professores, resultando em

abandono ou sucateamento daqueles espaços e equipamentos. Contudo, as tecnologias da informação e comunicação são meios tecnológicos integrados, responsáveis por reunir, integrar e compartilhar informações, possibilitando o aumento na produção e socialização de informação e conhecimento, podendo ser: computadores, celulares, suportes de armazenamento de dados, câmeras digitais, vídeo, televisão (de antena, parabólica, cabo, assinatura, digital e interativa), computador multimídia, *e-mail*, *internet*, tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons, *software*, videogames entre outros. (KENSKI, 2012; LIMA et al., 2016; RAMOS; BOLL, 2021).

Com isso, as TIC não estão restritas a equipamentos, pois essas tecnologias aglomeram um vasto conjunto de recursos que são criados e consumidos pelos seres humanos, cujos desdobramentos reverberam em modificações referentes a como os indivíduos se relacionam entre si, com o mundo físico e virtual. Contrariamente ao entendimento explicitado pela professora P02, as TIC não são meios limitados aos ambientes educativos. Essas tecnologias estão imbricadas em diferentes segmentos da sociedade e, em cada um deles, assume objetivos únicos, revolucionando, definitivamente, a vida humana ao atender diferentes necessidades e demandas das práticas sociais.

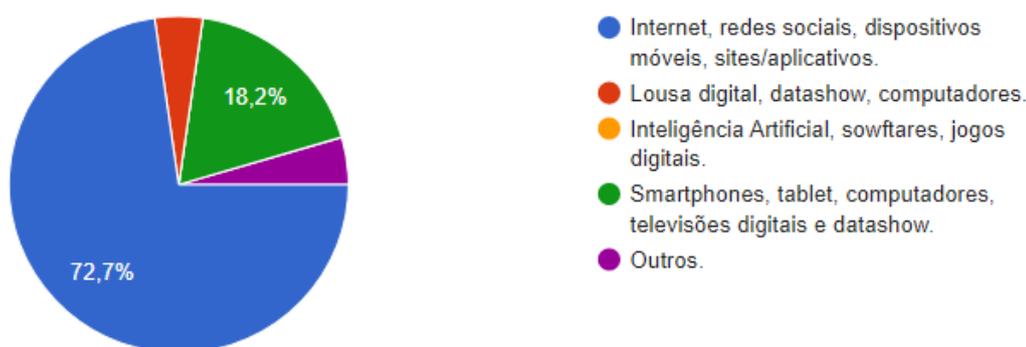
Ao narrar a sua compreensão sobre as TIC, a professora P01 verbaliza que são os dispositivos para comunicação, digitais e analógicos, com objetivos de transmitir mensagens. (*Internet*, TV, rádio, livro físico, *e-books*, linguagem verbal). Comumente apresentada na fala da professora P02, a subjetivação das TIC está associada a alguns equipamentos que se aproximam e se distanciam ao evidenciado anteriormente, podendo, assim, afirmar que isso é fruto das construções formativas de cada docente. Como visto na categoria “formação docente”, a professora P01 salientou que se inseriu em um curso de Pós-Graduação (especialização) em educação e cultura digital. Com isso, o seu entendimento carrega uma significação mais ampliada das TIC, efeito do seu próprio processo formativo.

Comunicar e transmitir mensagens podem ser considerados um dos objetivos das TIC. Por mensagens, pode-se entender: informação, conhecimento, dados, imagens, vídeos, textos, entre outros, que, por diversas opções, podem ser construídas, enviadas e socializadas para milhares de pessoas. Uma das revoluções causadas pela implementação das TIC na sociedade foi a rapidez com que as notícias e informações circulam. Assim, antes das TIC, se ocorresse um fato marcante em um país, o mundo global só teria acesso algum tempo depois, porém, no atual contexto histórico, quase que instantaneamente, somos informados pela internet e outros meios de comunicação.

Os conceitos revelados pelas docentes são construções produzidas pelos saberes e percepções que elas têm sobre as TIC, que trazem indícios da formação e de como percebem essas tecnologias na sua docência. As falas das professoras se distanciam, principalmente, no que tange às dimensões das TIC, enquanto para a professora P02 essas tecnologias estão restritas aos processos educacionais, a P01 demonstra uma compreensão mais ampliada, situando as TIC, historicamente e socialmente, independentes aos contextos. Ao retratarem as TIC como recursos digitais e analógicos, as interpretações das docentes se aproximam, tenuamente, explicitando que os saberes construídos pelas experiências e práticas docentes, uma vez que a formação inicial e/ou continuada não fomentou grandes aprendizagens dos conhecimentos sobre e com as TIC, foram mediamente internalizados.

Ademais, nas narrativas, as professoras verbalizaram algumas TIC, ao buscar explicar o que compreendem como sendo essas tecnologias. Por isso, a familiaridade com elas é um aspecto considerável no que tange à abordagem de suas significações, pois, geralmente, os professores, ao desenvolver seu trabalho educativo, mobilizam as experiências, os conhecimentos e os elementos que lhe fundamentam. Nesse sentido, ao considerar estes elementos de aproximação com as TIC, o questionário com os 22 professores de Educação Física identificou os conjuntos que melhor representavam as TIC para esses docentes, conforme exposto no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Representações das TIC



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados, 72,7% dos docentes associaram as TIC a: internet, redes sociais, dispositivos móveis, sites/aplicativos. Em contrapartida, 18,2% dos participantes apontaram os *smartphones*, *tablets*, computadores, televisões digitais e *datashow*. Além disso, 4,5% dos professores sinalizaram, como suas representações, a lousa digital, *datashow* e

computadores. A percepção dos professores é atravessada pela presença e relação que eles desenvolvem com as TIC, no seu cotidiano de prática pedagógica, resultados que refletem, em certa medida, nas tecnologias empregadas por eles ao planejarem e ministrarem suas aulas e/ou aquelas que mais encontram no contexto escolar, como também as quais acreditam que poderiam relacionar aos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a escolha dos participantes é acometida pelos processos formativos que eles vivenciaram nas suas trajetórias acadêmicas enquanto alunos nos cursos de formações inicial e continuada/permanente. Outrossim, as experiências desenvolvidas no ERE também recaem nessa escolha dos docentes, visto que, durante meses, eles tiveram contato com as TIC nos seus processos educativos.

No estudo produzido por Lima et al., (2016), foi aplicado um questionário com 100 professores das redes municipal e estadual da cidade de Itabuna – Bahia, tendo como evidência a concordância dos entrevistados de que as TIC devem ser utilizadas no trabalho pedagógico para facilitar, diversificar e melhorar o nível de aprendizagem. Contudo, quando questionado aos docentes quais eram as TIC que empregavam nos processos pedagógicos, 60% afirmaram não utilizar nenhuma e 40% citaram o *datashow*, quadro branco e texto impresso. Já na pesquisa de Oliveira (2018), verificou-se que, de acordo com os alunos, as TIC disponíveis e possíveis de se utilizar para aprendizagem dos conteúdos escolares são os computadores, *smartphone*, vídeo, câmera e *datashow*, devido a facilidade de domínio operacional, acessibilidade no ambiente escolar e diversidade de recursos que essas tecnologias possuem.

A representação das TIC é fruto de condições formativas, materiais e experienciais dos sujeitos e dos contextos, que, por vezes, as compreensões podem ser assimétricas. As pesquisas de Lima et al., (2016) e Oliveira (2018) foram realizadas antes do ERE, sendo possível observar que as TIC já eram consideradas por docentes e discentes como meios necessários aos processos de ensino e aprendizagem. Como apontando nessa pesquisa, a compreensão sobre a articulação das TIC com/na educação visa romper com perspectivas meramente instrumentalista, desenvolvendo um ensino responsável e atrelado com a cultura digital em que suas práticas, ações e atitudes serão aprendidas e desenvolvidas articuladas à formação dos discentes, entendendo que, em alguns momentos, as TIC podem ser utilizadas como instrumentos e recursos e, em outros, vão ser usadas na sua totalidade, promovendo mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, um grande desafio para os professores é que, mesmo articuladas ao ambiente escolar, as TIC não são, adequadamente, inseridas no cotidiano pedagógico por não

serem compreendidas como processo e sim apenas como dispositivo. Kenski (2012) adverte que usar a televisão ou computador, sem entender como utilizá-los, corretamente, para fins pedagógicos, é um equívoco, muitas vezes oriundo dos próprios treinamentos, aos quais os professores são submetidos, cujas práticas são propostas distantes das especificidades da atuação do docente e da sua realidade de trabalho. Compreender as TIC e suas dimensões instrumentais e pedagógicas é fundamental para os docentes frente à sociedade contemporânea e ao ensino pós-pandêmico. As conceituações produzidas nas narrativas das professoras colaboradoras são pertinentes e estão carregadas de significações individuais e coletivas. Para além disso, também demonstram a necessidade de avançar no fomento a formações iniciais e continuadas adequadas e capazes de permitir que os docentes produzam saberes sobre as TIC.

É sabido que, nos contextos educacionais anteriores ao Ensino Remoto Emergencial, as TIC e os debates sobre elas, nas aulas de Educação Física, já eram desenvolvidos, como demonstrado por diversos autores, a saber: (LIMA et al., 2016; MORISSO, 2017; NARDON, 2017; OLIVEIRA, 2018; FERREIRA, 2020; DUTRA, 2020). Sendo assim, a unidade de sentido “presença das TIC nas aulas de Educação Física” surge dos discursos das professoras colaboradoras. Corroborando com isso, os achados do questionário demonstraram que os docentes afirmaram que, anteriormente ao ERE, já articulavam as TIC nas suas práticas, sendo que este aspecto representou 68,2% dos participantes. Em contrapartida, 31,8% disseram que não. Contudo, este dado se contrapõe à pesquisa desenvolvida por Lima et al., (2016) o qual diagnosticou que, dentre 100 professores das redes municipal e estadual de Itabuna – Bahia, 60% afirmaram que não utilizavam nenhuma TIC nas suas práticas pedagógicas, sendo um resultado importante, que não só evidencia a carência de conhecimentos sobre essas tecnologias, mas também pela precariedade de recursos e infraestrutura de trabalho.

Sobre a articulação das TIC em sua prática docente antes do ERE, a professora P01 afirmou que essas tecnologias podem contribuir para as aprendizagens dos conteúdos da Educação Física, mas que é preciso que sejam fornecidos pela rede de educação e instituição de ensino recursos materiais e infraestrutura para uma empregabilidade de qualidade. De acordo a docente, antes do ERE, a presença das TIC, nos planejamentos e nas aulas de Educação Física, era pouco explorada. Com isso, fica nítido como a ausência de infraestrutura adequada é uma forte barreira enfrentada pelos professores de escolas públicas da Educação Básica.

As produções mapeadas no “Estado da Questão” já alertavam para a falta de infraestrutura das escolas, com carências de recursos e equipamentos adequados e/ou limitação e revezamentos das poucas condições oferecidas entre os docentes, dificultando no melhor aproveitamento das TIC. A ausência ou subutilização de recursos e espaços destinados às TIC implicam, diretamente, nas aulas e nas experiências desenvolvidas pelos professores por meio delas, no ambiente escolar. Nesse sentido, é imprescindível a sistematização de políticas públicas efetivas para pensar a integração das escolas com as TIC, ofertando condições de qualidades. (NARDON, 2017; MORISSO, 2017; OLIVEIRA, 2018; DUTRA, 2020). Além disso, Carvalho Júnior (2015) denuncia que muitos professores de Educação Física acabam limitando as TIC, unicamente, para estudar e planejar suas aulas, visto que, devido à escassez de recursos e espaços apropriados, muitas vezes, os docentes enfrentam uma verdadeira corrida de revezamento, nas escolas, para materializar as TIC, nas aulas, através do acesso aos meios disponibilizados pelas unidades de ensino.

Sobre a sua prática docente antes do ERE, a professora P02 narrou que houve experiências com as TIC, porém, essas podem ser consideradas pontuais, uma vez que, para a docente, a Educação Física é um componente de prática/vivência dos conteúdos. Sendo assim, às vezes, solicitava que os alunos fizessem algumas pesquisas na internet trouxessem manuscritos para apresentar, como forma de incentivar a leitura e a escrita. A integração das TIC nas aulas Educação Física é fundamental, todavia, não adianta utilizar essas tecnologias se a maneira de ensinar continua sendo igual à de 30 anos atrás, visto que somente introduzir as TIC não garantirá uma aprendizagem significativa (GINCIENE; MATTHIESEN, 2015).

Foi demonstrado pelo questionário e pelas entrevistas, que, apesar das condições materiais de trabalho, os professores de Educação Física já relacionavam as TIC nas suas práticas docentes, antes do ERE. Esses dados propõem um indicador positivo de integração das TIC com as aulas de Educação Física, demonstrando que os professores pesquisados percebem a presença desses elementos no cotidiano social e nos processos educacionais. Além disso, as professoras participantes expõem, nas suas falas, as condições de trabalho dadas e alertam sobre a necessidade de serem melhoradas, para assim garantir um ensino de qualidade e integrado à cultura digital.

Outro aspecto, referente à presença das TIC nas aulas Educação Física, é apontado pela docente P01:

Eu não tenho muita dificuldade com tecnologia não. Sempre fui de mexer, descobri saber como funciona, enfim. Mas é trazer ele, né? Para dentro do nosso planejamento é um pouco mais difícil. A dificuldade seria nesse ponto. (P01)

Sendo assim, para a docente, se houvesse condições reais / concretas de infraestrutura e equipamentos, o mais difícil não seria os saberes operacionais sobre as TIC, mas sim pensá-los, pedagogicamente, conforme os conteúdos. Essa problemática pode ser enfrentada por outros professores de Educação Física, principalmente aqueles egressos de formações que não lhes preparam para o ensino com e sobre as TIC, mas que, devido a suas experiências, conseguiram desenvolver uma fluência tecnológica, ou por professores de Educação Física que possuem desde dificuldades operacionais até pedagógicas.

Existem formações que são oferecidas para os professores, nas quais é ensinado a utilizar as TIC enquanto instrumentos, em que as dimensões expostas se relacionam ao manuseio operacional, negligenciando a realidade de atuação dos professores, as condições de trabalhos e as singularidades dos conteúdos ministrados. Esses movimentos formativos geram discrepâncias entre o que os docentes aprendem e o que eles necessitam colocar em prática no ambiente escolar, além de reforçar carências formativas sobre conhecimentos referentes às TIC.

A presença das TIC nas escolas e nas ações educativas já é uma realidade indicada pelos documentos legais da Educação, precedentes ao ERE. Na DCNEB, nos artigos 13 e 14, as TIC são propostas como recursos que devem ser utilizados no ambiente escolar, perpassando, transversalmente, os componentes curriculares desde a educação infantil, até o ensino médio, a fim de diminuir a distância entre os discentes e as linguagens das TIC. No Plano Nacional de Educação (PNE), as TIC também são indicadas nas metas 7 e 15 para estarem articuladas nos cursos de formação docente, fundamentando os professores para a utilização pedagógica dessas tecnologias na rede pública da Educação Básica, onde os sistemas de ensino ofereçam recursos e infraestruturas de qualidade. Ademais, no PNE, na meta 2, as tecnologias educacionais são indicadas para os fortalecimentos dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, as TIC são tratadas, na CNE nº 02/2015 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores de Educação Física nº06 de 2018, como conhecimentos que devem ser articulados à formação inicial, possibilitando que os professores mobilizem esses saberes nas suas práticas docentes, no contexto escolar. Com isso, é possível inferir que a realidade apontada pelos discursos das professoras participantes, contraria o que propõem os documentos, além de denunciar a falta de estratégias e articulação do sistema de ensino em materializar o que está exposto nos documentos. Dessa forma, os

resultados dessa desarticulação das TIC na educação reverberaram no ERE, onde se tornaram mais acirradas, devido a outros determinantes.

Nesse sentido, podemos afirmar que dois elementos são fundamentais, quando se pensa na integração significativa das TIC, nas práticas docentes, a saber: a formação profissional e as condições de trabalho, sendo que a ausência de uma já compromete a integração entre a educação, as TIC e a cultura digital. A formação é um elemento imprescindível na prática docente e a falta de infraestrutura nas escolas é outra condicionante para a presença das TIC nas aulas de Educação Física. Desse modo, professores que dominam as novas tecnologias não conseguem materializá-las em suas aulas por não encontrarem, nas instituições escolares, os recursos necessários, sendo a não utilização das tecnologias, nas aulas de Educação Física, determinada por um conjunto de fatores estruturais, formativos e educacionais.

No questionário foi perguntado para os docentes se eles acreditavam que as TIC contribuem para a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Quase que de forma unânime 95,5% dos docentes colaboradores afirmaram que sim, em contrapartida apenas 4,5% indicou que não. Essa perspectiva sobre as contribuições das tecnologias alinha-se à algumas produções (FANTIN, 2006; SARTORI; SOUZA; SOARES, 2010; KENSKI, 2012; MORAN, 2013; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; LIMA et al., 2016; ALVES et al., 2019; SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2021), que percebem a relação das TIC com a educação, propondo sua utilização nos processos de ensino, evidenciando as limitações e dificuldades para a real efetivação dessa relação. Com isso, busca-se oferecer, da melhor forma possível, o conhecimento aos alunos.

Esse olhar sobre a contribuição das tecnologias pode ser visto como resultado das vivências dos professores no ERE, o que corrobora com a pesquisa de Pontes (2016), com 40 professores de Educação Física, que lecionavam no município de Esperantina-PI, ao evidenciar que 90% dos pesquisados concordavam com a utilização das tecnologias nas aulas de Educação Física. Dessa forma, a contribuição das TIC para o ensino é uma realidade, todavia, é preciso que se tenha clareza dos objetivos e funções das TIC e se repense as metodologias de ensino, visto que somente a presença dessas tecnologias, por si só, não irão causar reais e significativas mudanças na aprendizagem. Assim, quando as TIC são usadas adequadamente, promovem a alteração dos comportamentos de professores e alunos e um melhor e maior aprofundamento dos conhecimentos estudados (KENSKI, 2012).

Todavia, mesmo que, não de forma generalizada, os professores colaboradores já indicam estarem atentos às demandas da sociedade da cultura digital, corroborando com Lima

et al., (2016), ao destacar que o professor comprometido com sua função social, entende a importância de ser mediador da cultura digital para os alunos, interagindo com as TIC tanto dentro quanto fora da sala de aula.

5.3 O *DESIGN*¹⁶ DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na trama analítica dos dados, o Ensino Remoto Emergencial se constituiu como um ponto central, devido ao contexto social e a forma como foi implementando, que promoveram experiências significativas. Além disso, modificou a maneira como os docentes e discentes se relacionavam e alterou as práticas nos processos de ensino e aprendizagem, condição essa que reverberou sobre todos os componentes curriculares obrigatórios, dentre esses a Educação Física. Com isso, serão expostas, nessa subseção, as narrativas das docentes sobre o desenvolvimento das aulas no ERE, bem como as práticas que foram consideradas exitosas, as limitações e os avanços desse período. Ademais, as singularidades da cultura corporal como conteúdos tematizados pela Educação Física, foram impactadas pelas alterações no modelo de ensino no que tange à relação dos estudantes com essa área do conhecimento.

As condições materiais dos docentes, no ERE, foram um aspecto apontando tanto nas entrevistas como no questionário, configurando-se enquanto uma dificuldade latente. Em consonância, somou-se a isso a realidade heterogênea dos alunos, gerando questionamentos e incertezas nos docentes que percebiam as limitações dos discentes para acompanhar as aulas, a desmotivação e a evasão escolar. Esses determinantes transitam desde as trajetórias formativas dos docentes, até na maneira que compreende a função da Educação Física no ambiente escolar. Nesse sentido, tal compreensão reverbera nas práticas docentes durante o ERE e na imbricação das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, resultando em experiências distintas para as docentes, aqui evidenciadas na categoria “prática docente”.

De acordo com Pimentel, Nonato e Sales (2021), o Ensino Remoto Emergencial envolveu ações pedagógicas em que as tecnologias estavam presentes, sejam elas digitais e/ou analógicas, com o intuito de permitir a continuidade da educação formal. Partindo dessa perspectiva, buscou-se entender as práticas dos professores de Educação Física a partir da unidade de sentido “As aulas no ensino remoto emergencial”.

¹⁶ Palavra do inglês, que traduzida para português significa “projeto”.

Dessa forma, as narrativas das professoras expuseram como se desenvolveram as práticas docentes no ERE. As aulas ocorreram de forma síncrona (via *Google Meet*), com horários e dias estabelecidos, onde ministravam para alguns discentes que tinham condições de acompanhar. Todavia, as atividades também eram assíncronas, através dos cadernos de apoio, disponibilizados pela secretária de educação e por materiais (digitais e impressos), produzidos pelas docentes, além da necessidade da gravação e disponibilização das aulas, com o intuito de garantir acesso aos discentes que não conseguiam acompanhar as aulas síncronas.

Influenciado pelas configurações da EaD, no Ensino Remoto Emergencial, as comunicações entre professores e estudantes ocorrerem em modelos síncronas e assíncronas. Nas aulas síncronas, as atividades foram acessadas de forma simultânea (em tempo real) por docentes e discentes, onde esses sujeitos interagiram através de videoconferências, *chats*, bate-papos, fóruns, entre outros. Já nas assíncronas, são desconectadas de tempo e espaço, exemplos delas são fóruns, e-mails, videoaulas, textos, *blogs*. (SANTOS, 2016; MENDONÇA; GRUBER, 2019).

No ERE, as aulas de Educação Física aconteceram em formatos síncronas e assíncronas, seguindo os modelos de ensino das instituições escolares da Educação Básica, em diferentes níveis e redes, enfrentando condições, recursos, infraestrutura e contextos semelhantes aos demais componentes curriculares, mas também limitações relacionadas às especificidades dos conteúdos da cultura corporal (MACHADO et al., 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020; SILVA et al., 2021; COSTA; CONCEIÇÃO, 2021; SPIES et al., 2021; FERREIRA et al., 2022; GODOI; NOVELLI; KAWASHIMA, 2021; MIRAGEM; ALMEIDA, 2021; BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2022). O modelo do ERE experimentado na Educação Básica seguiu orientações do Ministério da Educação, do parecer CNE/CP nº 11/2020, que indicava como poderiam ser desenvolvidas as aulas e atividades das instituições de ensino, em vertentes presenciais e não-presenciais, como caminho para garantir o contínuo acesso dos estudantes ao conhecimento escolar.

Os modelos de aulas síncronas e assíncronas foram seguidos em diferentes contextos, como apontado pelos estudos mapeados no EQ. Contudo, mesmo possuindo moldes alinhados, o acontecer do ERE se distinguiu conforme os contextos das unidades escolares e seus sujeitos. É indiscutível que o sistema educacional brasileiro já apresentava disparidades de qualidade de ensino oferecido na Educação Básica, porém, com o ERE, observou-se um alargamento das desigualdades enfrentadas pelos sujeitos que constituem e acessam as instituições educacionais. Ademais, os docentes tiveram que repensar suas metodologias e

práticas ao ministrarem as aulas, buscando enquadrá-las nos formatos exigidos pelo ERE. Sendo assim, a professora P02 afirma que:

Então a minha grande dificuldade foi reaprender a esse novo cenário da educação e fazer com que essas TIC funcionassem realmente e de maneira adequada. (P01)

Dessa forma, uma problemática do ERE foi a necessidade do docente se adaptar, ao mesmo tempo em que aprendia sobre esse novo contexto de ensino, ao passo que mobilizava as TIC, visando atender a seus objetivos, adequadamente, nos processos de ensino e aprendizagem. Nos excertos, a professora afirma que não se sentia preparada para as aulas nestes modelos, que, mesmo participando de um curso sobre as TIC há 05 anos antes do ERE. Por não utilizar os conhecimentos do curso nas aulas de Educação Física, esqueceu muita coisa. Então, teve que reaprender durante o desenrolar do próprio ensino remoto. Assim, as dificuldades que perpassam à docência se potencializaram com mediação pedagógica no ERE, uma vez que não existiam precedentes para o que os docentes estavam vivenciando, gerando, assim, uma sobrecarga de jornada de trabalho para que se atendessem aos moldes de ensino impostos. (BIELAVSKI et al., 2021).

Em um movimento contínuo e acumulativo, os docentes precisaram adequar suas aulas, aprender sobre esses modelos e ainda utilizar as TIC nesse processo. Como adverte Pimentel, Nonato e Sales (2021), o ERE não se reduz às tecnologias digitais, todavia, elas ocuparam espaço central, impelindo aos docentes, mesmo com suas inseguranças e dúvidas, encontrar um caminho para ministrar suas aulas, garantindo aos discentes suas aprendizagens. Sendo assim, os docentes tiveram que, como os alunos, adaptar-se às atividades educacionais remotas e serem responsáveis na mediação pedagógica dos conteúdos, em paralelo à busca por conhecimentos sobre as TIC. Dessa forma, é inegável que o ensino remoto resultou em uma sobrecarga das funções dos professores, desdobrando-se em significações aversas às TIC e àquele modelo de ensino.

Inicialmente, o ERE era entendido como algo temporário e breve, porém, a realidade pandêmica prolongou esse período, o que reverberou no aumento da desmotivação de docentes e discentes. Assim, é consenso que as instituições escolares públicas da Educação Básica vivenciaram um ERE mais complexo, devido à ausência de recursos, de infraestrutura e situação econômica dos seus alunos. Mesmo com as possibilidades de atividades síncronas, no ERE, as instituições escolares reproduziram o formato de aula expositiva, com dias e horários pré-estabelecidos, em que, por vezes, os docentes ministravam suas aulas nas plataformas de videoconferências e os estudantes ficavam ouvindo com suas câmeras e áudios

fechados, tendo poucas interações nesse ambiente virtual. Buscando minimizar o abandono e a desmotivação dos alunos que não conseguiam acompanhar as aulas síncronas, os professores desenvolviam atividades assíncronas, principalmente a entrega de apostilas e textos que eram retirados na escola e tinham de ser lidos e respondidos, como uma aprendizagem instrucional. Contudo, devido às condições cognitivas e à ausência dos docentes na mediação pedagógica, os discentes tiveram dificuldade para desenvolver essas atividades, o que reverberou na formação desses sujeitos e no aumento quantitativo de abandono escolar.

Ainda sobre as aulas, a professora P01 narra que as aulas de Educação Física eram mais conceituais, sem tantas vivências (pela limitação de acompanhamento da professora às práticas dos discentes). Visando suprir, minimamente, essas questões, é descrito pela professora participante que ocorriam a realização de pequenos desafios, em que os discentes faziam vivências simples de alguns conteúdos e registravam por foto e vídeo, a exemplo: vídeo fazendo um gol. Contudo, essas atividades pontuais eram mais para o conteúdo esportes, enquanto para ginástica e outros conteúdos, essas atividades não eram realizadas, pois a docente tinha medo de que os discentes se machucassem sem sua supervisão.

Os professores de Educação Física tiveram que adequar suas aulas para os modelos síncronas e assíncronas, cumprindo as exigências que eram comuns às áreas do conhecimento. Contudo, o ERE impactou diretamente em uma perspectiva dos conteúdos da Educação Física, que é a experimentação e vivência. Os docentes passaram a se relacionar com os discentes por meio de plataformas digitais, salas virtuais – sem vê-los e nem ouvi-los – onde, na maioria das vezes, as câmeras e microfones estavam desligados. Sendo assim, o barulho o contato, a troca de olhares e a interação foram substituídos por um silêncio ensurdecedor (MACHADO et al., 2020).

Constatou-se também que as práticas vivenciadas no ERE foram muito distintas das experimentadas, anteriormente, nas aulas de Educação Física. O trabalho em equipe dos alunos foi deslocado para o individual, o som das palmas, apitos, vibração e da turma, foram substituídos pelo microfone desligado. O jogo, o esporte, a brincadeira e as experiências coletivas trocados por gestos isolados, a quadra esportiva virou a sala de casa e/ou quarto. Dessa forma, além de enfrentar os desafios históricos da Educação Física, no ambiente escolar, os docentes e suas práticas no ERE tiveram de superar a falta de interação entre os sujeitos, dificuldades de uso das TIC, aulas síncronas, assíncronas e a valorização de saberes conceituais (MACHADO et al., 2020; MIRAGEM; ALMEIDA, 2021).

Dessa forma, é possível inferir que, devido as singularidades dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, o ERE modificou as dimensões de vivências e experimentação desses saberes, impactando a aprendizagem dos discentes e sua formação, bem como sua corporeidade e seu repertório motor. O professor de Educação Física, em sua mediação pedagógica, vivenciou o ERE nas generalizações da Educação Básica e nas singulares da sua área. Sobre isso, a professora P01 afirmou que não se sentia preparada para esse contexto pela ausência de recurso, falta de informação, medo do inesperado e do que poderia acontecer durante a pandemia, caracterizando, assim, a unidade de sentido “limitações das TIC nas aulas”.

A partir dessa perspectiva, no questionário ao perguntar os docentes se eles sentiram dificuldades em utilizar as TIC durante o ERE, foi identificado que 50% dos participantes afirmaram que sim e os outros 50% disseram que não, demonstrando um equilíbrio demarcado entre as vivências dos professores e as compreensões dessas dificuldades como questões individuais de conhecimentos e prática docente.

Para tanto, nas entrevistas, as professoras colaboradoras evidenciaram as fragilidades da sua formação em relação às TIC e, como isso, reverberou na sua prática docente no ERE, sendo que elas destacaram que os conhecimentos operacionais de saber manusear essas tecnologias e os referentes a pensar pedagogicamente as TIC foram dimensões limitantes. Mesmo utilizando, diariamente, diversas tecnologias, dentre elas as TIC, os docentes nunca precisaram, anteriormente, utilizar, por exemplo, um aplicativo de mensagem para desenvolver o processo educativo.

Além disso, no ERE, os professores conheceram as TIC que não empregavam, como plataforma de videoconferência, armazenamento de dados, criação de painéis digitais, vídeo-aulas, entre outras. Estes dados destoam dos estudos de Pereira; Narduchi; Miranda (2020), Martins; Almeida, (2020); Machado et al. (2020), que descrevem a implementação do ERE e os desdobramentos para as unidades escolares e para os sujeitos que estavam inseridos neste contexto. Para os professores, foi uma tarefa complexa modificar os conteúdos que antes eram ensinados presencialmente para o modelo remoto. Esta transição gerou angústias e medos dos docentes em relação à falta de equipamentos adequados seus e dos alunos, carência de formação para operar com as TIC, sobrecarga de trabalho pela demanda de atender e dar suporte virtual aos discentes. É curioso perceber esse equilíbrio no que se refere às dificuldades dos professores participantes com as TIC.

Para identificar com mais clareza a realidade na qual os professores atuaram no ERE, foi questionado, especificamente, sobre quais foram as dificuldades que mais vivenciaram

durante as aulas remotas. A principal problemática que os professores apontaram se refere aos equipamentos e espaços inadequados para o desenvolvimento da prática docente. De acordo com Barbosa; Damasceno; Antunes (2021) e Machado et al., (2020), as desigualdades de acesso à internet e equipamentos adequados impossibilitaram que o ensino remoto funcionasse adequadamente, expondo os desníveis educacionais no Brasil, aspectos que se assemelham com a realidade dos professores pesquisados.

Quando se perguntou aos professores se haviam outras dificuldades a serem sinalizadas, eles apontaram a falta de tempo para estudar e de se atualizar sobre as TIC, bem como as condições de infraestrutura dos alunos. Sobre esse último aspecto, Barros e Vieira (2021) afirmam que, para os discentes, o ERE foi difícil, devido a problemas relacionados ao acesso às TIC e pela ausência de saberes para a utilização de equipamentos para aqueles que tinham, sendo, nesse caso, fundamental o papel do professor como mediador entre o aluno e o mundo do conhecimento.

Podemos inferir que, devido ao ERE e as inadequações de estrutura, muitos alunos se evadiram da escola pela desmotivação em não conseguir aprender e acompanhar as aulas, bem como também pela necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Além disso, os professores precisaram modificar sua prática de ensino, abruptamente, o que demandou estudo, pesquisa e formações que excederam sua carga horária de trabalhos, visto que os docentes, na sua maioria, estavam em suas casas, trabalhando, estudando, organizando suas demandas familiares, atividades domésticas, lidando com suas próprias questões emocionais e as dificuldades dos alunos (BARROS; VIEIRA, 2021).

Ao questionar como as dificuldades foram mitigadas, os participantes indicaram que a participação em cursos, formações e a troca entre pares foram uma forma importante para minimizar e/ou superar os problemas vivenciados no ERE. Além disso, também foram evidenciados os estudos e as pesquisas individuais, a aprendizagem, com o processo de reavaliação das práticas, a entrega de atividades impressas para os alunos sem acesso à internet, mudanças de equipamentos e provedores, busca de métodos alternativos, entre outros. Sobre o ERE e as práticas docentes desenvolvidas, um relato de um professor no questionário retrata um pouco do que foi exigido desses profissionais, a saber:

Já havia um conhecimento prévio sobre as TIC através de uma formação promovida pela SEC e a escola onde trabalho criou estratégias para revisar esses conhecimentos. Fiz um investimento pessoal em equipamentos novos, manutenção de aparelhos, reorganizando a rotina em casa para permitir um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. (P14)

Dessa forma, é evidenciado que os professores tiveram que assumir vários papéis no ERE, que antes não eram seus, como de gestor das condições de trabalho, de responsável pela construção de ambiente, minimamente, adequado à aprendizagem, além de terem que autofinanciar seus recursos e equipamentos. Com isso, fica clara a sobrecarga de demandas que os docentes vivenciaram e a importância das redes de apoios, criadas dentro das unidades de trabalho para o desenvolvimento das práticas docentes no ERE.

No estudo desenvolvido, Silva et al. (2022) afirmam que os principais desafios no ERE foram referentes ao preparo do corpo docente para as mudanças significativas no trato com as TIC, visto que os professores não tiveram tempo para se fundamentar, pois tudo se tornou um aprender a fazer fazendo. Já o segundo desafio foi referente à capacidade de alcançar, de dar acesso e êxito às aprendizagens dos estudantes.

A partir das produções mapeadas, dos dados oriundos do questionário e das entrevistas, pode-se demonstrar que, ao tratar sobre as dificuldades/limitações do ensino remoto, encontram-se em três aspectos: **1) formação docente:** lacunas na formação inicial e continuada, despreparo para com as TIC, ausência de apoio formativo durante o ERE, falta de suporte pedagógico, necessidade de aprender sobre as TIC em paralelo a sua atuação docente; **2) carência de recursos e infraestrutura:** incapacidade de desenvolver e acompanhar as aulas por parte de professores e estudantes, precariedade em equipamentos e espaços inadequados, compartilhamento de dispositivos e o **3) Processos emocionais, sociais e formativos:** a diminuição das interações alunos-alunos e professor-aluno, a sobrecarga de trabalho, o sentimento de incerteza e incapacidade de ensinar, desmotivação dos alunos em relação às aulas e à escola.

Pelo próprio movimento do ERE, as dificuldades se evidenciaram, todavia, esse período não foi somente marcado por desafios. Docentes e discentes experimentaram e se relacionaram com as TIC, em práticas, no processo de aprender e ensinar, permitindo, assim, que algumas experiências significativas e aprendizados emergissem dessa prática, aspectos que caracterizamos em nosso texto como unidade de sentido “práticas exitosas no ERE”. Sobre essas práticas, a professora P01 descreve como experiências exitosas o desenvolvimento de grupos de *WhatsApp*, produção de materiais *online*, apresentações de atividades dos alunos em *slides* e cartazes digitais. Já em relação a aspectos formativos, é revelado que, no ERE, houve um grande volume de espaços para estudo, através de *lives*, cursos *online* e formações, que não supriram 100% as demandas, mas que contribuíram, significativamente, em distintos aspectos da prática docente.

A presença das TIC, na prática docente, e na educação, não tinham sido experimentadas nas proporções do Ensino Remoto Emergencial, o que permitiu a construção de um olhar sobre as TIC nas relações entre os docentes, discentes e o conhecimento. Isso porque, na Educação Básica, as subjetivações construídas e compartilhadas, anteriormente ao ERE, apresentavam as TIC como contrárias à aprendizagem dos alunos e um problema para o ensino dos docentes. Em consonância, Alves et al., (2019) apresentam duas perspectivas sobre a negação da presença das TIC no ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem: a primeira, refere-se à dificuldade dos docentes em interagir com as TIC nas práticas pedagógicas; a segunda, na visualização dessas tecnologias como uma “ameaça” à vertente da concorrência da atenção dos alunos na aula e na possibilidade de, através de uma consulta em seus dispositivos, os mesmos encontrarem uma informação mais atualizada em relação àquela que estava sendo compartilhada pelo docente.

No ERE, esse antagonismo foi superado, dando lugar à relação horizontal entre as TIC, docentes, discentes e conhecimentos, em que as significações sobre essas tecnologias transitaram de ameaçadoras para acolhedoras, uma vez que as TIC se tornaram um caminho para a continuidade e o desenvolvimento das ações educacionais. Isso é significativo, visto que a professora P01 traz à baila as suas compreensões e apresenta como as TIC se relacionaram na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a construção de atividades e ações consideradas exitosas. A formação contemporânea deve considerar o protagonismo do aluno e a atuação imprescindível dos docentes na mediação entre os alunos e o conhecimento, além do compromisso de articular as TIC e da cultura digital (ALVES et al., 2019).

O discurso do antagonismo, anteriormente proferido, pode ter sido mais um determinante para minar a presença das TIC na prática docente. Mas, ao trazer suas percepções exitosas, a professora P01 expõe um movimento que pode ser expandido e crescente. O ERE permitiu que os professores inserissem as TIC nas aulas, refletindo sobre seu potencial em práticas mais significativas e como um importante recurso pedagógico na prática docente pós-pandêmica.

Nos aspectos formativos, segundo a professora P01, o ERE consentiu o ingresso em diversos contextos de formação para os docentes, acessando conhecimentos que, por ora, lhes eram negados ou desconhecidos. Esses contextos formativos contribuíram, em certa medida, para o atendimento das exigências desse período. Todavia, devido às próprias condições de trabalho, de acompanhamento dessas atividades e do tempo pedagógico necessário, as formações para os professores no ERE tiveram seus limites de alcance.

A oferta de espaços e cursos formativos demonstram que o Ensino Remoto Emergencial foi uma experiência inédita na Educação Básica, requisitando conhecimentos específicos, aumento de formações sobre as TIC, a ausência de saberes prévios, além da ineficiência de políticas públicas educacionais contínuas e alinhadas às necessidades da educação na contemporaneidade. Na pesquisa desenvolvida por Nonato e Cavalcante (2022), os docentes de instituições privadas tiveram mais formações sobre as TIC anteriormente ao ERE do que os oriundos das escolas públicas, dado que reforça a urgência de ações de capacitação na rede pública como forma de diminuir essas lacunas.

Contudo, como sinalizada pela percepção da professora P01, as formações ofertadas no contexto da pandemia se caracterizaram como aligeiradas e circunstanciais, distantes de configurações sistemáticas e reflexivas (NONATO; CAVALCANTE, 2022). Isso posto, como os docentes que se encontravam em casa com limitações de conhecimentos operacionais sobre as TIC realmente aprenderam em cursos mediados por essas próprias tecnologias, um paradoxo formativo em que docentes tiveram de aprender sobre as TIC, através delas, o que gerou saberes experiências, mas, também limitou a concepção sobre essas tecnologias. Em contrassenso, a professora P02 relata:

Em relação a minha disciplina não vi contribuição, como eu falei para vocês, para você, desculpa. A disciplina é totalmente prática, então não tinha como eu na minha residência ensinar um arremesso dentro do meu escritório, dentro de um quarto. E o aluno ter realmente o material, a bola para poder fazer o que eu estou fazendo. Então foi complicadíssimo. É o que foi exitoso para mim nas TIC, não tenho, não aconteceu, tá? (P02)

Para a docente, o ERE não permitiu o desenvolvimento de práticas que se enquadrassem como exitosas, já que, para ela, a Educação Física é um componente de dimensão totalmente prática. Então, não tinha como ensinar o aluno a executar nada, uma vez que professores e estudantes não ocupavam mais o mesmo tempo e espaço físico nas práticas pedagógicas, além da ausência de equipamentos adequados para que os estudantes experimentassem os conteúdos, visto que esses sujeitos da aprendizagem acompanhavam as suas aulas de espaços não-escolares, como sua casa, de um familiar, trabalho, entre outros.

Historicamente, a Educação Física é subjetivada por estudantes e professores como um componente curricular entendido somente como movimento, desconexo da mente. Dessa forma, essa dicotomia entre corpo e mente, teoria e prática, assombra os cursos de formação inicial de licenciatura em Educação Física e seus respectivos professores. Mesmo com busca da superação dessa perspectiva com a sistematização das abordagens críticas, ainda existem professores que, devido a sua formação e experiência, compreendem a Educação Física como

apenas a aula de movimentar o corpo. Delimitamos aqui que a cultura corporal compreende um conhecimento apropriado e tematizado nas aulas de Educação Física, abordagem que combate essas dicotomias e entende que essa área contribui para a formação e transformação dos sujeitos e das suas práticas sociais, articulando aspectos sociais, econômicos e políticos (CASTELLANI FILHO, 2009).

Com isso, é razoável a compreensão da professora P02 sobre as práticas exitosas, mesmo entendendo que a Educação Física não ensina somente movimentos, pois o ERE restringiu, significativamente, as vivências dos conteúdos da cultura corporal, onde os discentes experimentaram os fundamentos básicos, aprenderam como jogar baleado, realizar um passe e pensar, estrategicamente, ações de ataque e defesa nos esportes e nas lutas. Como salienta Miragem e Almeida (2021), as experiências construídas nas aulas de Educação Física tiveram que ser repensadas para o ERE, desafiando os docentes a repensar novas estratégias de aprendizagem, mas é inegável que esse período também tenha limitado as possibilidades de práticas corporais, o que pesou para muitos docentes.

Nesse sentido, partindo das percepções dos docentes sobre o ERE, buscamos compreender o que acreditavam ser exitoso, demonstrando que, nesse período, houve novas relações entre os professores, entre estudantes e as com as TIC, nos processos de ensino e aprendizagem, além da imersão de um movimento formativo como maneira de suprir as carências de conhecimentos. Em contrapartida, a restrição que o ERE impeliu às experiências corporais, também permitiu a construção de outras. Nessa mesma linha, as docentes relataram acreditar terem muitas contribuições do Ensino Remoto Emergencial. Sobre isso, a professora P01 afirma:

Eu acho que hoje em dia a gente consegue trabalhar mais, né? Associar mais a tecnologia ao dia a dia. Eu por exemplo tenho o grupo no WhatsApp com todas as minhas turmas e algumas atividades elas já são digitais. Por mais que hoje em dia no estado não seja obrigatório, né? Antes a gente tinha lá o Google sala de aula, era tudo no remoto e era obrigatório, hoje em dia, não. Então teve professores que – há, meu número é pessoal, não sou obrigada, vou trocar de número, não quero que aluno tenha meu telefone, então, e banuiu essa parte da tecnologia. No meu caso, não. Então, eu tenho grupo com todas as turmas, eu faço um material digital já que a gente não tem livro didático, então eu peguei aqueles é cadernos de apoios que a SEC fez, dei uma melhorada, né? Ao que a gente entende, então trouxe outras referências dei uma mudada e aí eu entrego isso aos meninos em PDF para a gente não precisar perder muito tempo copiando o texto no quadro, enfim. Então, eles acompanham por esse PDF é eles podem fazer atividade em casa também e aí eu estou sempre mandando alguma atividade via Google formulário para eles, né? A prova de vezes – teste- aí eu consigo fazer assim no formulário e quem não tem acesso só para democratizar claro faz no dia de prova, no ainda no modelo tradicional, na semana de prova. Enfim, para mim a tecnologia trouxe muita coisa boa, né? (P01)

É perceptível que, para a professora, o ERE promoveu experiências, práticas e saberes possíveis de serem mobilizados após esse período, acreditando que as relações vividas com as TIC deixaram contribuições significativas para as aulas de Educação Física, para a produção de materiais digitais de estudos, para os alunos, grupos em aplicativos de mensagem para a socialização do conteúdo e a realização de avaliações de forma virtual. Dessa forma, o ensino remoto possibilitou que a presença das TIC, na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem modificassem, também, a percepção da interação dos alunos com as TIC durante as aulas, como evidenciado ao se referir ao desenvolvimento de apresentações dos alunos, através de cartazes virtuais e *Power Point*, onde os demais alunos acompanharam pelos *smartphones* também.

Consciente dessas contribuições, a professora P01 não as sobrepõem às realidades e condições dos alunos, acreditando que muitas experiências constituídas no ERE deveriam ficar após o retorno para aulas presenciais, como o *Google Sala*, pelas suas possibilidades de dinâmicas no ensino e na aprendizagem dos conteúdos. Mas, a professora P01 adverte que, se todos os alunos não tiverem acesso, é melhor retirar para não excluí-los.

Como apontado por Ferreira et al., (2022) e Machado et al., (2020), o ERE exigiu que os professores de Educação Física repensassem e replanejassem as suas aulas, buscando suprir suas fragilidades formativas e atendendo as demandas do período, demonstrando que esse é um componente curricular que não se limita apenas a práticas de movimentos de dança, luta, esportes, jogos, entre outros, mas construindo aulas síncronas e assíncronas, tematizando os conteúdos, através de aulas expositivas, desafios, seminários, construção de mapas mentais, questionário, vivências com jogos digitais, adaptações de jogos, esportes etc. Essas práticas reforçam a ideia de que, apesar das adversidades, os professores de Educação Física conseguiram materializar a presença das TIC nas ações educativas, encontrando um caminho para superação do ERE.

A fala da professora P01 denota as questões de desigualdades e carências de recursos dos alunos, sendo que essas se configuraram como uma barreira intransferível na prática dos docentes com as TIC. Decorrente dessas atividades e ações educacionais desenvolvidas no ERE, é possível que estados e municípios trabalhem para a superação dessas desigualdades na infraestrutura e na ampliação dos recursos escolares. A professora P02 compreende as contribuições como:

Hoje temos, é nós professores é estamos aprendendo junto com os alunos, a manusear, a entender que as TIC não são apenas o Google, são todas outras ferramentas que a gente pode é, a gente pode utilizar para melhorar o nosso ensino.

Eu utilizo as TIC, como eu sou professora de Educação Física, então sempre tem algo diferente em relação aos esportes, em relação a qualidade de vida, a saúde e qualidade de vida. Então utilizo realmente a internet para poder facilitar o aprendizado dos meus alunos. Então é essencial para mim. Na minha disciplina contribuiu parcialmente, como falei para você: minha disciplina é totalmente prática, tem que ter vivência - o aprendizado é contínuo, nós professores de Educação Física percebemos o processo do aprendizado do aluno, então assim, as TIC são necessárias, mas para a gente parcialmente - falei especificamente do ensino fundamental que nós trabalhamos com esporte, então realmente é o jogo, realmente é a brincadeira. Já no ensino médio as TIC funcionariam com mais intensidade, porque já trabalhamos com saúde e qualidade de vida, então os esportes e as práticas esportivas ficam secundárias em relação ao aprendizado, porque a disciplina de Educação Física no ensino médio é fomentar, é fazer com que o aluno se sinta bem e tendo que a atividade física é para poder praticar depois do ensino médio. (P02)

As aproximações com as significações atribuídas pela professora P01, principalmente no que tange à presença das TIC na prática docente e na relação entre os sujeitos (docente e discente), que constroem o ambiente escolar, são pertinentes. Para esta professora, as contribuições do período do ERE se referem às aprendizagens conjuntas entre professores e alunos sobre as TIC, entendendo que essas tecnologias não se restringem apenas ao *Google*, mas sim a outros recursos que podem ser articulados ao processo formativo. Além do uso das TIC na hora de planejar as aulas de Educação Física, é possível encontrar novos elementos que facilitem a aprendizagem dos alunos.

No construto das contribuições do ERE, a relação entre docentes e discentes se apresenta como uma quebra das cristalizações das posições que ambos ocupavam no ensino presencial, visto que existe uma hierarquia – explícita ou oculta – nas instituições escolares em que são os professores responsáveis por ensinar, estes são vistos como aqueles que detêm o conhecimento a serem aprendidos pelos discentes. Contudo, o ensino remoto evidenciou as lacunas formativas dos docentes que tiveram de encontrar soluções para essa questão, uma delas foi a troca e a aprendizagem coletiva com e através dos estudantes, que, em determinados aspectos instrumentais, possuem mais fluência tecnológica. Dessa forma, vivenciando um horizontalização dessa relação e vivenciando o que Freire (2019) aponta como processo educativo dialético, em que os professores, ao ensinarem, aprendem com os estudantes e, ao aprenderem, os estudantes ensinam os professores.

A Unidade Escolar da professora P02 ainda estava utilizando alguns recursos, como o ambiente virtual de aprendizagem. Devido a uma reforma do telhado e a incapacidade da escola em receber todas as suas turmas, optou-se por funcionar em rodízio. Dessa forma, em um dia, o aluno tem aula na escola e, em outro, acessava às atividades no *Google Classroom*. Segundo a professora, mesmo nos turnos que não precisam de rodízio, os professores utilizavam o *Google Classroom* com as turmas, a fim de melhorar e otimizar a sua avaliação.

Contudo, para essa docente, as TIC contribuem, parcialmente, para as aulas de Educação Física, considerando, principalmente, a especificidade dos conteúdos que necessitam das vivências, a exemplo de: esporte, ginástica, luta, dança, entre outros. Nesse sentido, como precisam de momentos de experimentação dos conteúdos, do praticar, as TIC não contribuem, diretamente, para esse processo. Sendo esse aspecto mais forte nas turmas do ensino fundamental, já nas turmas do ensino médio, as TIC funcionariam com mais intensidade já que se trabalham outros conteúdos relacionados à saúde e à qualidade de vida, ficando os esportes e as práticas como conteúdos secundários.

A partir dessa afirmação, é possível compreender, na narrativa, o distanciamento da cultura corporal do movimento enquanto perspectiva epistêmica, identificando uma maior aproximação de tendências relacionadas à saúde e à atividade física, cuja dimensão do movimento do corpo é fortemente implementada nas aulas de Educação Física. Dessa forma, as contribuições das TIC realmente são restritas, entendendo o distanciamento de objetivos e funções para as aulas. Assim, é preciso reiterar que a dimensão da experimentação dos conteúdos está prescrita nas diversas abordagens da Educação Física, contudo, o que as diferenciam é o lugar que essa dimensão ocupa. Dessa forma, na perspectiva defendida nessa pesquisa, as aulas de Educação Física permitem a construção da *práxis* dos conteúdos ensinados.

Todavia, ao tratar do ERE, não se pretende enquadrar as práticas docentes como corretas e/ou erradas, pois os professores construíram esse período com as condições e saberes que lhes tinham à disposição. Ao tratar das contribuições, ficou explícito, em ambas as perspectivas, que houve a demonstração de que as TIC podem estar intrínsecas na prática docente e articuladas desde as atividades de planejamentos, como também nos processos de ensino e aprendizagem. Em consonância, Nonato, Sales e Cavalcante (2021) ressaltam que o Ensino Remoto Emergencial evidenciou que as instituições educacionais são capazes de articular as TIC nos seus processos formativos e que, para além de um trabalho de releitura das experiências das práticas docentes na pandemia, podem gerar uma mudança no desencaixe entre escola, sociedade e cultura digital. Contudo, sem o investimento para superar as condições de recursos e infraestrutura tecnológicos, esses esforços se findam neles mesmos.

Diluída a nuvem das adversidades e desafios, o ERE apresentou contribuições, desde a denúncia das questões referentes à formação e condições materiais, até a permissão da vivência de uma nova lógica entre professor e estudantes, além de possibilitar experiências de práticas docentes inovadoras. Dessa forma, mesmo após o período pandêmico, as professoras

participantes demonstraram que as TIC estão imbricadas na construção dos seus planejamentos e no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as desigualdades de condições de acesso e recursos dos estudantes são problemáticas que precisam ser superadas, a fim de romper com o movimento excludente.

Assim, é um equívoco afirmar que o ERE não trouxe contribuições para a educação e para a prática docente dos professores de Educação Física, sendo necessário analisar e construir ações e políticas públicas a partir desses avanços e não cometer o erro de abandonar e esquecer essas experiências (práticas e saberes) constituídas no Ensino Remoto Emergencial, retrocedendo ao mesmo lugar em que as TIC eram suprimidas e negligenciadas na formação dos docentes e dos estudantes.

5.3.1 Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente

A prática docente é atravessada por determinantes que podem impulsionar ou restringir a mesma. Dessa forma, não é coerente responsabilizar somente o professor pelo sucesso e/ou fracasso do processo educativo. É errônea a perspectiva que romantiza a atuação desse sujeito, com um discurso neoliberal¹⁷ em que, dependendo apenas da sua própria atuação, os docentes podem formar seus discentes. No entanto, não se constroem os processos de ensino e aprendizagem sem condições e recursos minimamente adequados. Logo, os estados e municípios precisam garantir, nas instituições escolares, condições propícias para a aprendizagem, além da oferta de suporte para o corpo discente, corpo docente e gestão escolar.

Contudo, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial, foi desvelado como são amplas as disparidades de condições de ensino no sistema educacional brasileiro. As instituições privadas estão a passos largos das públicas, sendo que, durante o período pandêmico, essas diferenças só cresceram, demonstrando a incapacidade das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, as condições de infraestrutura e recursos se configuraram como uma categoria latente para os docentes de Educação Física, como é relatado pela professora P02:

Não tivemos condições nenhuma, porque a *internet* era minha, a luz é minha, é o local onde tive que adaptar, comprar uma cadeira, melhorar a tela do computador,

¹⁷ “[...] ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilização, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional” (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

botar um suporte, então, tudo investimento feito para ministrar as aulas foi feito por mim. A escola não deu nenhum suporte, aliás a escola falava: venha para aqui para escola, para você é dá a aula, só que aqui a internet também oscila muito, então não garantia de a gente sair da nossa casa vim para a escola e conseguir dá a aula. (P02)

É notório como esta realidade afetou e limitou a prática docente no ERE e a relação com as TIC. De acordo com a professora colaboradora, ela própria teve que investir em recursos e equipamentos para conseguir ministrar suas aulas e garantir o ensino aos discentes, visto que, nem as instituições e/ou os sistemas de ensino ofereceram suporte materiais e nem se responsabilizaram por essas demandas. No período da pandemia, cada docente estava na sua casa e, com o ERE, tiveram de transformar esse espaço, que antes era destinado ao descanso e a convivência familiar, em seu ambiente de trabalho, o que gerou dificuldades para desenvolver sua prática docente, uma vez que os mesmos utilizaram os seus recursos disponíveis, os quais, por vezes eram limitados, como por exemplo: internet, computadores, *smartphones*, entre outros.

No questionário, a maioria dos professores sentiu dificuldades no desenvolvimento do trabalho durante o ERE, sendo que a ausência de recursos e de infraestrutura foram apontadas, por muitos, como o principal limitante. Os relatos dos professores corroboram com a professora P02, que explicita o seu movimento de adequação para conseguir ministrar suas aulas, das quais se tornou financiadora, gestora e coordenadora do seu próprio trabalho. Nesse contexto, o ERE colocou os professores numa encruzilhada, visto que, ou se responsabilizavam pela construção de condições adequadas para suas aulas ou iriam ficar submetidos à infraestrutura e equipamentos das unidades escolares que eram precarizadas e limitadas, além do risco de contaminação pela COVID-19.

O Ensino Remoto Emergencial demonstrou a necessidade de investimentos e manutenção de infraestrutura nas escolas para possibilitar o desenvolvimento das práticas com as TIC, visto que essas dificuldades de estrutura já se apresentavam nas escolas públicas, mas, com o ERE e a invasão das escolas nas casas, os docentes foram obrigados a cumprir as exigências desse modelo de ensino, sendo que não lhes foram dadas as condições materiais necessárias, recaindo na precarização do trabalho docente. (MACHADO et al., 2020; NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021; NONATO; CAVALCANTE, 2022). Ademais, as distintas produções mapeadas no EQ, que tratam da prática docente no Ensino Remoto Emergencial, tocam nas questões estruturais, enquanto dificuldade e limitante nos processos de ensino e aprendizagem durante esse período.

Sendo assim, devido às desigualdades de acesso e condições, os professores foram obrigados a investir em recursos próprios para ministrarem suas aulas e mobilizarem as TIC na sua prática. Todavia, mesmo sem infraestrutura e recursos adequados, os professores de Educação Física conseguiram superá-los e ensinar de frente as câmeras, mas não se pode desconsiderar que essa busca por suprir a falta de elementos estruturantes impactou na qualidade do ensino oferecido. (COSTA; CONCEIÇÃO, 2021; SPIES et al., 2021; MIRAGEM; ALMEIDA, 2021; BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2022). Nesse sentido, pode-se inferir que os professores de Educação Física já conviviam, em certa medida, com ausência de infraestrutura e recursos para o desenvolvimento das suas aulas, principalmente no que tange à experimentação da cultura corporal (ginástica, jogo, esporte, dança, lutas, entre outros).

Dessa forma, é inegável que a ausência de condições estruturais adequadas recaiu sobre as práticas docentes e as TIC no Ensino Remoto Emergencial, limitando os processos formativos, além de reforçar um sentimento nos professores de precarização do seu trabalho e de abandono em relação às instituições escolares e suas respectivas redes. Por certo, essa necessidade de ter que criar as condições para o seu trabalho, pode ter carregado os professores de significações negativas, reforçando a criação de uma dicotomia entre sua prática docente e essas tecnologias, bem como camuflando as experiências constituídas e saberes adquiridos, resultantes das contribuições desse período com as TIC.

Para a professora P01, as questões relacionadas às condições de trabalho se referem a:

Então a todo instante quando eu ouvi o interfone tocando tinha que parar a aula para poder atender, então esse ensino remoto ele além das dificuldades que tinha, né da parte de tecnologia da falta de material, tinha ainda as questões é familiar aí pelo meio, enfim, era difícil. (P01)

Com isso, é possível perceber que as questões de déficit de infraestrutura e a necessidade de autofinanciamento são subjetivações evidenciadas, aspectos esses que se tornaram recorrentes e latentes no Ensino Remoto Emergencial e nos processos educativos, reverberando, em alguns momentos, em experiências negativas para professores. Contudo, como apontado por Nonato e Cavalcante (2021), é imprescindível o investimento em infraestrutura tecnológica para que as TIC e a cultura digital estejam imbricadas na prática docente.

A professora P01 relata a ausência de suporte e condições de trabalhos oriundos das unidades escolares e Secretária de Educação. Todavia, o apoio recebido foi em relação aos

alunos que não tinham condições de acompanhar as aulas de forma digital, em que a escola fazia a impressão de material disponibilizado pelo professor para que os alunos ou responsáveis fossem buscar. Entretanto, isso gerou alguns transtornos: as restrições de coloração da impressão do material, das imagens e fontes das impressões, a insegurança de sair de casa no período pandêmico para entregar e pegar as atividades de alunos sem processo de higienização eficaz, gerando riscos de contaminação.

As atividades pedagógicas no ensino remoto previam a mediação, através de tecnologias, digitais e analógicas. Com isso, a entrega de materiais impressos para os alunos é legítima. Porém, essa realidade evidencia o que Coelho, Xavier e Marques (2020) afirmam sobre a negação de condições igualitárias de acesso às TIC na sociedade, além da sobrecarga de trabalho para os docentes, que tinham de planejar atividades síncronas e assíncronas, pensando naqueles estudantes que conseguiam acompanhar as aulas e/ou demais que recebiam os materiais impressos sem contato ou mediação dos professores. Dentro das adversidades enfrentadas durante o ERE, a entrega de roteiro e atividades impressos foi uma tentativa de incluir os excluídos, tecnologicamente, buscando garantir, de alguma maneira, a ligação dos estudantes com as unidades escolares e com a continuação do seu processo formativo. Todavia, as produções mapeadas apontaram como a ausência de relação e de troca entre docentes e discentes foram prejudiciais às aprendizagens, mesmo com *feedbacks* através dos materiais. Assim, é notório que a mediação pedagógica direta dos professores é essencial, a qual foi sentida pelos estudantes.

Outro aspecto apontado pela professora P01 foi o gerenciamento de múltiplos ambientes de demandas de trabalho e familiares, exemplo: ministrar as aulas remotas no mesmo tempo e espaço que atendiam às demandas de filhos, esposos e esposas, organização das atividades domésticas, garantia à segurança e ao funcionamento dos equipamentos eletrônicos. De acordo a Barros e Vieira (2021), o ERE levou a transição nos ambientes de trabalhos, em que os professores tiveram de aprender a conciliar sua prática docente no mesmo ambiente físico que dividia com sua família.

Como devidamente anunciado, as restrições sanitárias e a necessidade de distanciamento entre as pessoas demandaram o compartilhamento de espaços, movimento necessário, mas também doloroso. Ir para suas unidades escolares não era garantia de que as aulas seriam desenvolvidas, além de expor a saúde dos professores e de seus familiares. Com isso, o que se pode inferir é que, de fato, essa divisão de ambientes se tornou um efeito colateral do ERE, que poderia ser resolvido ou minimizado através de condições estruturais tecnológicas mais equilibradas e igualitárias para os professores nas unidades escolares.

Na categoria das condições de trabalho, a unidade de sentido denominada “condições dos alunos”, expõem as percepções dos docentes sobre a realidade dos estudantes, principalmente no que tange às TIC e o acesso às suas condições estruturais adequadas. Sobre essa questão, a professora P01 afirma:

Mas que a gente pode planejar, a gente pode colocar imagem, a gente pode colocar vídeo, a gente pode falar o que a gente quer e deixar lá gravada de qualquer forma, mas a gente pensa que se eu faço uma aula muito elevada pra esse grupo ter acesso à tecnologia só entrego uma atividade na folhinha pra quem não acessa é uma forma de excluir, né, o outro que não que não acessa. Então, a gente tentava fazer sempre de forma equiparada, né, é passar atividade para quem vai fazer em casa de forma detalhada, que ele consiga fazer sem a orientação do professor e na online ofertar um pouco mais, mas não tanto. Então a gente tinha assim essa preocupação no que os alunos acessam, qual é a tecnologia, qual é a capacidade que ele tem também. (P01)

Sendo assim, durante o Ensino Remoto Emergencial, as condições materiais dos discentes preocuparam a referida professora pela distinção de realidades, em que se tinham aqueles que conseguiam acompanhar as aulas mediadas pelas TIC e outros não. Isso acabou levantando apreensões, com o nível de dificuldade no planejamento das aulas, dos materiais que eram disponibilizados para um grupo de estudantes e para outros grupos só entregavam materiais impressos, evidenciando a busca da professora para equiparar as atividades desenvolvidas em ambos os grupos.

Por outro viés, na sociedade contemporânea, a convivência entre os sujeitos e as TIC é articulada de tal forma que elas se tornam naturais e até invisíveis para aqueles que as mobilizam, como salienta Kenski (2012). Com isso, essa presencialidade, na vida e na prática social dos sujeitos, cria uma percepção equivocada de que todos acessam a essas tecnologias, sendo inconcebível que alguém não tenha um *smartphone* ou internet na sua residência. Contudo, o ERE escancarou como existem profundas desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas no território brasileiro, onde, nas instituições escolares públicas, muitos alunos abandonaram os estudos nesse período por não terem condições de acompanhá-las.

Sobre isso, Coelho, Xavier e Marques (2020) afirmaram que, apesar dos avanços tecnológicos estarem presentes, no atual momento histórico, a acessibilidade desses recursos é desigual. Dessa forma, dados recentes evidenciam que um em cada dez brasileiros não tem acesso a internet, o que representa 46 milhões de pessoas. Além disso, 17% dos brasileiros não possuem nenhum aparelho tecnológico, sendo que a população que habita os bairros periféricos apresenta condições mais precárias em relação às TIC (BIELAVSKI et al., 2021). As disparidades de recursos e acessos representam uma desigualdade tecnológica que se iluminou no Ensino Remoto Emergencial, em que os excluídos foram mais excluídos, pois

verificou-se que estudantes tentavam assistir a aula no mesmo *smartphone* que compartilhava com seus irmãos, pais e mães, que disponibilizavam seus telefones para que seus filhos pudessem estudar.

Essa ausência de infraestrutura tecnológica é fruto das próprias desigualdades socioeconômicas que essas famílias já enfrentavam, sendo que, no ERE, essas questões se agigantaram, tornando-se um limitante à continuidade das aprendizagens dos discentes. Alinhada a isso, a professora P02 narra que:

O grande problema é que boa parte dos nossos alunos, tão com a internet é irregular. Ou seja, ou usa os dados de celular ou não tem acesso ao Wi-Fi. Fica muito complicado eles terem o acesso. (P02)

Ao iniciarem suas práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial, os professores logo perceberam que as condições de acesso dos seus alunos eram instáveis e irregulares, o que se tornou um desafio para continuidade dos processos formativos. Em acordo, a professora afirmou que muitos dos seus discentes não tinham internet adequada para acompanhar as aulas no ERE e acessar plataformas como o *Google Classroom*, então essas atividades também eram enviadas via aplicativo de mensagem (*WhatsApp*). Sendo assim, muitos estudantes tiveram de utilizar dados móveis para conseguir acessar às atividades, o que tornou o seu processo de aprendizagem dificultoso e limitado, por vezes. A professora sinalizou que os estudantes de espaços rurais foram mais acometidos pelas questões estruturais, visto que muitos não tinham internet, usavam dados móveis que oscilavam com as mudanças do tempo e, devido à distância e à falta de transportes, também não conseguiam buscar as atividades nas unidades escolares.

Nessa perspectiva, os processos educativos, no ERE foram complexos para os professores e também para seus discentes, sendo que estes vivenciaram as incertezas relacionados ao acesso às TIC, precisando dividir pequenas telas para estudar ou buscando atividades impressas na escola, sem ver ou ouvir os docentes. Sendo assim, as condições de materiais dos discentes reverberaram e fomentaram uma contradição, visto que o modelo de ensino foi adotado buscando amenizar os problemas educacionais na pandemia. Todavia, o próprio modelo excluiu os menos favorecidos, revelando e acirrando desigualdades educacionais (BARROS; VIEIRA, 2021).

Foi inegável a necessidade e a urgência da adoção do ERE, uma vez que o impacto na educação poderia ser mais devastador sem ele, a depender do contexto e das condições estruturantes dos discentes, as limitações para a aprendizagem podem ter sido menores ou

maiores. Todavia, Barros e Vieira (2021) relatam o baixo índice de discentes que participaram do ensino remoto, resultado de um movimento de incapacidade de estudar e acompanhar as aulas. O próprio contexto pandêmico levou jovens a optarem por trabalhar para ajudar na manutenção das condições financeiras das suas famílias.

A realidade de vida dos estudantes foram aspectos apontados pelas professoras como uma limitação para o desenvolvimento dos processos educativos de maneira efetiva no ERE. As desigualdades socioeconômicas dos estudantes resultaram em condições educacionais desiguais. Sendo assim, as suas fragilidades de aprendizagens, nesse período, podem, em movimento circular, gerar novas e maiores desigualdades socioeconômicas para esses estudantes que tiveram que administrar condições adversas no Ensino Remoto Emergencial. Para romper com esse movimento perverso, é necessário que o poder público busque ações e medidas para mitigar essas deficiências e suprir as aprendizagens negadas a esses estudantes.

No que tange às condições de acesso e utilização das TIC, a professora P01 afirma:

Na escola chegou os *Chromebooks*, mas a gente vê que se a gente for fazer uma pesquisa básica no Google, os meninos têm muita dificuldade, porque eles não conhecem a realidade do computador, então, é pergunta básica: como liga? Como mexe no mouse? Como mexe touchpad? Enfim, eles não têm e não acessam, então, fica muito difícil, é, ou seja, teve dificuldades, mas também teve avanços, eu diria que sim, hoje eu sou uma professora melhor. (P01)

Para além, as ausências e precarizações de infraestrutura e recursos vivenciados pelos estudantes no ERE continuam evidentes também na educação pós-pandemia. A professora P01 traz à baila que, posteriormente ao ensino remoto, no ensino presencial, nas unidades escolares, buscou desenvolver sua prática docente e aulas atreladas às TIC. Todavia, percebeu que os estudantes apresentaram carência de conhecimento sobre essas tecnologias, o que gerou dificuldades no desenvolvimento de atividades.

Um dos possíveis equívocos construídos e socializados sobre as TIC é que toda criança e jovem, na sociedade contemporânea, possuem conhecimentos sobre essas tecnologias, entretanto, só é possível conhecer e mobilizar os elementos que se é possível acessar. Dessa forma, muitos discentes nunca viram ou utilizaram um *notebook*, computador ou *tablet*. São tecnologias que podem até causar estranheza. Inclusive, durante as aulas, no Ensino Remoto Emergencial, um dos problemas enfrentados pelos estudantes foi a ausência de conhecimentos para utilizar as TIC. (BARROS; VIEIRA, 2021). Sendo assim, a fluência tecnológica e a aprendizagem dos estudantes com, sobre e através das TIC, devem estar

intrínsecas aos processos educacionais na contemporaneidade, principalmente após os resultados e dados oriundos do período pandêmico.

Em suma, a prática docente dos professores de Educação Física, no Ensino Remoto Emergencial, foi transversalizada pelas demandas e exigências formativas desse período, no qual os docentes buscaram superar distintos desafios para garantir o acesso à educação dos estudantes. Devido à carência e às lacunas anteriores ao ERE, esse modelo de ensino ficou marcado pelas dificuldades e desigualdades enfrentadas por professores e estudantes que, apesar das desventuras, foi possível desenvolver as práticas docentes e conseguir extrair resultados e contribuições nesse período. Contudo, as condições de trabalho, de infraestrutura e de recursos apresentaram-se como obstáculos significativos e determinantes nos prejuízos referente às práticas e aos saberes experimentados no ERE.

Por fim, a ausência de saberes operacionais sobre as TIC foi enfrentada pelos estudantes durante e após o Ensino Remoto Emergencial como resultado de condições materiais limitadas e de um percurso formativo educacional onde as TIC foram negligenciadas. Com isso, é preciso olhar para essas questões que perpassaram esse período pandêmico, buscando construir alternativas e possíveis superações para esses problemas, principalmente no que tange às condições de infraestrutura e de recursos para professores e estudantes.

6 *DOWNLOAD*¹⁸ DA PESQUISA: CONCLUSÕES EM ANDAMENTO

Os movimentos educacionais são gerados e resultam em modificações nas práticas sociais dos indivíduos na sociedade. Neste sentido, em dois mil e vinte toda a população mundial foi surpreendida com a chegada e propagação de um vírus, o da COVID-19, que gerou uma das maiores e brutais pandemias na contemporaneidade. Em poucos dias, distintos setores e segmentos sociais tiveram de suspender suas atividades presenciais em ambientes físicos, pelo perigo de contaminação, visando controlar uma doença para qual ainda não se tinha remédio, nem vacina. Em clima de medo e incertezas, evitar aglomerações de pessoas era imprescindível. Nesse contexto, as instituições escolares precisaram parar suas atividades, inicialmente, acreditando que seria por pouco tempo, mas depois se constatou que o retorno aos ambientes educacionais iria se procrastinar por muito mais tempo.

Na perspectiva de encontrar um caminho possível para a continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, evitando perder a conexão com os estudantes, acolhendo-os e garantindo o direito constitucional à educação, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que foi adotado nos diversos níveis da Educação Básica, em que as atividades formativas poderiam ser desenvolvidas mediadas por tecnologias, digitais e/ou analógicas. Contudo, as TIC ocuparam uma centralidade no ERE, pelas suas próprias singularidades de permitir a comunicação e compartilhamento de informações, rompendo as barreiras geográficas e temporais. Entretanto, essa transição das aulas para as telas foi desafiadora e complexa, principalmente nas instituições educacionais públicas, devido a questões problemáticas de ordem estruturais, formativas e socioemocionais de docentes e discentes que reverberaram nas condições e nos resultados do ERE.

Nesse cenário, enquanto professora de Educação Física, que lecionava em uma escola pública estadual na cidade de Feira de Santana - Bahia, fui atravessada pelas minhas inquietações e dos meus pares, ao refletir sobre como estava ocorrendo as práticas docentes dos professores de Educação Física, no Ensino Remoto Emergencial e quais contribuições poderiam ser articuladas ao entrelaçamento com as TIC. Desse contexto, emerge a questão problema que originou e reverberou nessa pesquisa: como se articula as TIC na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar em contexto de Ensino Remoto Emergencial na rede pública estadual de ensino de Feira de Santana - Bahia?

¹⁸Palavra de origem inglesa, que significa “baixar” ou “descarregar”.

No construto da problemática que circunda o objeto de pesquisa, a triangulação entre os documentos legais da Educação Básica e formação de professores, os pareceres e diretrizes que ordenaram o ERE e o mapeamento de produções trouxeram indícios importantes que, a *posteriori*, ajudaram no desvelar dos dados. Nesse sentido, constatou-se que a presença das TIC, nas normativas legais, apresenta-se, pontualmente e limitada, pois, em alguns não foi possível encontrar referências a essas tecnologias – direta e indiretamente – algumas por questões temporais, como a LDB n° 9.394 de 1996 e, em outros, por desconhecimento ou descompromisso com as TIC e com uma educação imbricada com a cultura digital. No que tange à formação dos professores de Educação Física, foi perceptível que as TIC são propostas, por vezes, como recursos e instrumentos para aprendizagem, trazendo destaque para a diretriz CNE/CE n°02/2015, que demonstra a importância de uma sistematização coletiva e fundamentada, ao tratar das TIC de maneira mais ampliada.

Partindo das compreensões sobre o Ensino Remoto Emergencial de Pimentel, Nonato e Sales (2021), o mesmo foi contextualizado a partir das diretrizes do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Secretária de Educação Estadual da Bahia, evidenciando como as suspensões das aulas, inicialmente, era entendida como algo de curto período, o que reverberou em orientações, por vezes, demoradas e generalistas. De acordo o Estado da Questão, das produções inventariadas, as TIC ainda são entendidas como tecnologias que estão separadas da prática docente, e que, ao olharmos para os professores de Educação Física, percebem-se as dificuldades formativas e estruturais que perpassam a relação dos mesmos com as TIC, nos processos de ensino e aprendizagem dos elementos da cultura corporal.

Pelas escolhas metodológicas, a pesquisa foi desenvolvida através da aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada, com vinte e dois professores de Educação Física, atuantes com seu componente no ERE, em escolas estaduais na cidade de Feira de Santana, visando encontrar dados que corroborassem para responder à questão problema. Dessa forma, foi possível identificar a existência de um distanciamento e de um descompasso na relação entre as TIC e a educação. Essas tecnologias ainda são subjetivadas com um olhar de estranhamento, que enfrenta resistências e dificuldades (estruturais e formativas) para estarem presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Para além disso, os documentos legais e as produções científicas inventariadas demonstram uma discrepância entre o que era proposto e o materializado, apesar das práticas consideradas exitosas e do movimento de práticas docentes atreladas às TIC, ainda é preciso percorrer para a materialização do que Nonato

(2020) denomina de enculturação dessas tecnologias, que é quando elas adentram na escola, conscientemente, através dos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.

Reverberando na atuação dos professores de Educação Física com as TIC, os documentos que tratam da formação inicial e atuação deles na Educação Básica, apresentam uma limitação da compreensão dessas tecnologias como recursos apoiadores para as aprendizagens, além da ausência de proposições ampliadas e diretivas sobre as TIC, evidenciando que esses documentos legais precisam, nas suas atualizações, contemplar o entendimento que a educação seja desenvolvida com, sobre e através das TIC. Ademais, conscientes das demandas da educação na contemporaneidade, os professores de Educação Física participantes entendem as contribuições das TIC nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal, sendo que, anteriormente ao ERE, esses docentes já buscavam contemplar a presença das TIC na sua prática docente.

A adoção do Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica e nas escolas públicas estaduais de Feira de Santana expuseram as desigualdades estruturais e formativas que os docentes e discentes dessas instituições já vinham enfrentando e que só aumentaram durante esse período. De acordo com as narrativas dos professores de Educação Física participantes, há um sentimento de despreparo para o ERE, semelhante ao que foi constatado nos diversos outros contextos educacionais, em que a continuação dos processos educativos ocorreu mediados, principalmente, pelas TIC, através de atividades síncronas e assíncronas. Contudo, diferentemente das instituições privadas, as públicas recorrem à entrega de materiais e roteiros de atividades para garantir o acesso à educação aos estudantes que não tinham condições e recursos para acompanhar as aulas no ERE.

A prática docente dos professores de Educação Física, no Ensino Remoto Emergencial, foi atravessada pelas ausências de conhecimentos operacionais e pedagógicos sobre as TIC, carência de suporte pedagógico e estrutural da rede de ensino e unidades escolares, reverberando em sobrecarga e precarização do trabalho docente. Essas adversidades não impediram o desenvolvimento da prática docente durante o ERE, mas limitaram, de maneira significativa, as possibilidades pedagógicas e as aprendizagens dos estudantes, além de promover experiências perversas para os professores e estudantes no que tange ao ensino através e com as TIC. Nesse sentido, O Ensino Remoto Emergencial também possibilitou que docentes e discentes experimentassem, coletivamente, uma nova configuração de posições nos processos formativos, onde as trocas de saberes e horizontalidade do conhecimento se destacaram.

Para além, duas questões sensíveis emergiriam na análise dos dados, a primeiro se refere às condições materiais de vida dos estudantes, que foram apontadas pelos professores como um aspecto que preocupou os mesmos, visto a exclusão educacional que poderiam reforçar, uma vez que os discentes não tinham acesso e nem conhecimentos sobre as TIC. O baixo índice de estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial demonstrou que, mesmo identificados como uma geração tecnológica, muitas crianças e jovens não possuem nem internet ou qualquer dispositivo móvel. Em contrassenso, a relação de troca de experiências e saberes entre os pares tornou-se um mecanismo formativo que fundamentou e gerou conhecimentos e práticas que os professores de Educação Física mobilizaram durante o Ensino Remoto Emergencial, a fim de desenvolver as atividades formativas.

Foi perceptível também que o ERE estabeleceu uma contradição educacional devido às suas necessidades e fragilidades. Dito isso, é imperativo não abandonar ou esquecer as possibilidades construídas e os fracassos amargados, para fomentar ações e políticas educacionais que avancem no que tange à presença das TIC na prática docente e nos processos de ensino e aprendizagem imbricados na cultura digital.

Além disso, é urgente avaliar e superar os déficits infraestruturais e de recursos que precisam ser mitigados nas escolas públicas da Educação Básica, bem como a construção de uma compreensão ampliada sobre as TIC, entendendo as singularidades e especificidades dos contextos distintos que se inserem. Para registro, as questões de precarização dos espaços e condições de trabalhos dos professores de Educação Física é tão limitante, que impossibilita a real compreensão sobre as TIC na sua prática docente, visto que os professores só conseguem materializar o possível com o que lhe é dado. Além disso, é necessário também a oferta de formação inicial e permanente que supram as lacunas formativas dos professores de Educação Física, primeiro de ordem operacional e, posteriormente, de cunho pedagógico.

Essa pesquisa trata das especificidades de um contexto e dos sujeitos, que, mesmo se aproximando e distanciando de outras realidades, apresentam suas contribuições já elucidadas, mas também suas lacunas e reverberações. Com isso, através das considerações pontuadas, novas pesquisas podem ser desenvolvidas, principalmente no que tange às compreensões sobre o ensino pós-pandemia e a presença das TIC na educação, na prática docente dos professores de Educação Física, além de estudos sobre como as vivências no Ensino Remoto Emergencial reverberaram nos documentos legais e nas políticas públicas educacionais. Com isso, é preciso movimentos de avanços que extraiam do ERE – enquanto experiência coletiva do ensino mediado pelas TIC – seus resultados, contribuições, fracassos e práticas, que constituam um caminho mais significativo e atento às TIC e a cultura digital, visando superar

questões problemáticas do passado, construindo novas compreensões e estruturas educacionais imbricadas com as tecnologias da informação e comunicação e suas possibilidades educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. R. M Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 9, n. 1, 2020.

ALMEIDA, Wallace Carriço de; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Chatbots para a formação docente: novas possibilidades de aprendizagem em rede. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 248-259, 2021.

ALVES, Lynn et al. **Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente**. In: Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramento, cultura digital, ensino e aprendizagem na Cibercultura. Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**: posição da anped sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira et al. **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital [recurso eletrônico]: nepced na escola** / Mônica Daisy Vieira Araújo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Ludymilla Moreira Morais (orgs.). - Belo Horizonte : UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para debate. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **BrazilianJournalofDevelopment**, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BARBOSA, Kamila de Amorim; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Scheila Espindola. Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica?. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 20, 2022.

BENEDITO, Samiles Vasconcelos Cruz; DE CASTRO FILHO, Pedro Julio. A educação básica cearense em época de pandemia de Coronavírus (COVID-19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 58-71, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**

BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

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

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, **Diário Oficial [da] República.** Brasília, DF. 25 jun. 2014.

BRASIL, Lei nº 13.145, 16 de fevereiro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer **CNE/CES 058/2004**, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 83, DE 27 DE ABRIL DE 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 06, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 Revoga a Resolução 07/2004 e dá nova organização a Graduação em Educação Física.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade

das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Ministério da Educação, 2021.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Ministério da Educação, 2021.

BRASIL, DECRETO nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Ministério da Educação, 2017.

DE CARVALHO, Maria Regina Viveiros. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**- 2. Ed. Rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. 2005.

COELHO, Carolina Goulart; DA FONSECA XAVIER, Fátima Vieira; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education** ISSN 2675-0333, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

CONTRERAS DOMINGO, José. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. **Inter Ação**, v. 38, n. 1, p. 1-35, 2013.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui Eduardo. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 565-587, 2017.

COSTA, Wagner César Pinheiro; DA CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-6, 2021.

COUTINHO, Taís Miranda Cardoso. **A Tecnologia nas Aulas de Educação Física Escolar**: caminhos e possibilidades na atuação dos professores. Monografia (Especialização em Tecnologia e Educação Aberta e Digital) Cruz das Almas – BA, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DA SILVA BIELAVSKI, Jeniffer et al. A Educação Física na Área das Linguagens e as relações com a BNCC em tempos de distanciamento social. **Conexões**, v. 19, p. e021036-e021036, 2021.

DA SILVA, Patrícia da Rosa Louzada et al. Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-7.

DAMBROS, Daniela Dressler; OLIVEIRA, Andreia Machado. **Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica**. Educação, Formação & Tecnologias, 9 (1), 16-28, 2016.

DE AGUIAR, Felipe Rodrigues Magalhães. Pandemia da COVID-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 9, n. 1, 2020.

DE AMORIM BARBOSA, Kamila; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Scheila Espindola. Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica?. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 20, 2022.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUTRA, Gustavo Rocha. **Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Universidade de Educação Física de Brasília. Brasília - Distrito Federal, 2020.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. **Aplicações das TIC no Ensino da Educação Física**. Retos, número 34, 371-376. 2018.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Cidade Futura, 2006.

FERREIRA, Celso Luis Cury. **Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção e reflexão na educação física escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Rio Claro – São Paulo, 2020.

FERREIRA, Heidi Jancer et al. E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais. **Movimento**, v. 27, 2022.

FERREIRA, Tássia Fernandes; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, 2022.

FIQUEIREDO, Zenólia Cristina. et al. Educação Física, ser professor e profissão docente em questão. **Pensar a Prática** 11/2: 209-218, maio/ago. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes. 2000, p. 77-108.

FLICK, Uri. Por que pesquisa social? In: __ **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p.15-21 e p.26 a 28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: as concepções materialista e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**. N° 40. P-192-206. Jun./2013.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Brasil). **O que é o novo coronavírus.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, fev. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. 2004, v.30, n.1, pp.11-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Antonio Carlos Gil. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa/** Antônio Carlos Gil. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Utilizando o Moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 109-124, maio, 2015.

GODOI, Marcos; NOVELLI, FabiulaIsoton; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no ensino médio. **Saúde e Sociedade**, v. 30, 2021.

GOVERNO DA BAHIA. **DECRETO Nº 19.529 DE 16 DE MARÇO DE 2020.** Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. 2020.

GOVERNO DA BAHIA. Lei nº13.559 de 11 de maio 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências, **Diário Oficial da Bahia**, Secretária da Educação do EstadoBahia, BA. 2016.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Papirus editora, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, 2012.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEMOS, André. Dataficação da vida. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 193-202, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Pierre Lévy: tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. Introdução: Dilúvios. In: **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência, As**. Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, Lilian [et al.] **Escola analógica, sociedade digital: educação do século XIX, alunos do século XXI**. Ibicaraí, BA: Via Litterarum, 2016.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MACHADO, Roseli Belmonte et al., Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. V. 26, e26081, 2020. **Movimento: revista de Educação Física da UFRS**.

MACHADO, Thiago da Silva . et al. **As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MENDONÇA, Igor Thiago Marques; GRUBER, Crislaine. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, n. 2, 2019.

MILL, Daniel et al. (Ed.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. UFSCar, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, v. 27, 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. rev. e ampl. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21º ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MOREIRA, J. Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.

MORISSO, Maríndia Mattos et al. **A integração das tecnologias educacionais na fra do componente curricular de educação física no ensino médio de uma escola pública**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2017.

NARDON, Tiago Aparecido. **Uso da TIC na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro – São Paulo, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional, Fundação Carlos Chagas**, Curitiba, v.15, n.30, p.5-16, jul./dez. 2004.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 534-554, 2021.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Tárσιο Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

NUNES, Fábio Santana. **Os “Lugares Vazios” nas Aulas de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100066&script=sci_abstr&tlng=pt. Acessado em: 10 de jun. 2021.

OLIVEIRA, Cláudio de.; MOURA, Samuel Pedrosa.; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Fabio Souza de. **Tecnologias digitais na educação física: o celular enquanto instrumento de ensino e aprendizagem**. [manuscrito] / Fábio Souza de Oliveira. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – Minas Gerais, 2019.

OLIVEIRA, Miriam Preissler de et al. **Tecnologias da informação e comunicação: recursos para as aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Pós-graduação Profissional em Tecnologias, Educacionais em Rede). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2018.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; NONATO, Emanuel do Rosario Santos; SALES, Mary Valda Souza. Ensino Remoto Emergencial e a qualidade na Educação: Demandas de formação etecnologias na cultura digital. **Revelli**, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/ na educação: concepções, possibilidades e desafio. ISSN 1984-6576. E-202126.

PONTES, Thiago Magalhães. A contribuição das tecnologias nas aulas de Educação Física. **Educação Física em revista**. 2016. Vol. 10, nº 2, 2016.

POSSA, Anderson Aorivan Da Cunha et al. Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. **Boletim Economia Empírica**, v. 1, n. 4, 2020.

PRENSKY, Mark: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On The Horizon**. NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October, 2001.

PRENSKY, Mark Digital wisdom and homo sapiens digital. **Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies**, p. 15-29, 2011.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Crítica à organização do trabalho educativo na educação física escolar: análise de uma escola estadual do município de Feira de Santana- Bahia**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

RAMOS, Wilsa Maria; BOLL, Cintia Inês. **A cultura digital e os novos contextos de aprendizagem: quem sabe como e onde eu aprendo sou eu**. In: Educação e Humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Sara Dias-Trindade; Daniel Mill, organizadores. – Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

- ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: estudos neolatinos**, v. 7, p. 305-322, 2005.
- ROSA, Gláucia Silva da et al. **A cultura e a educação na era digital**. Semana Científica da Unisalle (SEFIC). Universidade La Salle, Canoas – Rio Grande do Sul, 2015.
- REIS, Adriano de Paiva [et al.]. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- SANTO, Eniel Espírito. Ensinar e aprender na Educação a Distância: um estudo exploratório na perspectiva das práticas tutoriais. **Research, Society and Development**, v. 3, n. 2, p. 92-114, 2016.
- SALES, Mary Valda Souza; KENSKI, Vani Moreira. Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 19-35, 2021.
- SANTOS, João Ricardo Viola dos; DALTO, Jader Otavio. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. **Anais do V seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática**. Rio de Janeiro, 2012.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Alba Regina Battisti de; SOARES, Maria Salete Prado. Novas formas de comunicação e interação: implicações na formação e atuação docente. **In: Formação Docente e Práticas Pedagógicas: cenários e trajetórias**. Florianópolis: Ed.UDESC, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. 1ª reimpressão. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. -(coleção educação contemporânea).
- SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César; MENEZES, Janaina. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- Silva et al., Ana Lúcia Gomes. **Rede colaborativa universidade e educação básica: formação docente em debate** / (Organização). – Salvador: C&A Alfa Comunicação, 2022. 176 p.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamentos de Educação. Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, 2017.

SILVA, Ediluzia Pastor da; DOS SANTOS CARNEIRO, Anderson; DA SILVA BARRETO, Marta Pastor. Por entre mediação e práxis docente: diálogos formativos no contexto das TIC. **Sitientibus**, n. 63, p. 31-37, 2022.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da, et al., Educação Física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de Educação Física e Esporte**.v. 19 | n. 3 | set./dez. | p. 233-239 | 2021.

SILVA, Régis Henrique Reis da; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP v.16 n.1 p.48-66 jan./abr. 2014.

SOUZA, Antonio Carlos; NUNES, César Aparecido. Contradições e desafios econômico-político-ideológicos do PNE – 2014-2024. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 6, p. 393 – 415, set - dez., 2017.

SPIES, Márcia Franciele, et al. Aspectos relacionados à atuação de professores/as de educação física durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, 2021.

TAMANINI, Paulo Augusto; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DO SOCORRO SOUZA, Maria. Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**, n. 22, p. 1-19, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Aline Lima et al. **As tecnologias da informação e comunicação e a educação física escolar**: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas- SP, v. 18, n. 1, p. 198-214, abr. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Triviños. – São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJCK, José. Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. **Matrizes**, v. 11, n. 1, p. 39-59, 2017.

VERGARA, Yarelis Karine Araque. **Relação professor e estudantes em aulas remotas na Universidade Estadual de Feira de Santana**: uso das TIC na pós-graduação. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia, 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “A TECNOLOGIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS INTERFACE NA PRÁTICA DOCENTE”, cujo objetivo principal é compreender o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) na prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas públicas de Feira de Santana - Bahia, com foco no ensino remoto emergencial. Esta investigação será realizada sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos e pela mestranda Taís Miranda Cardoso Coutinho.

Esta investigação será feita através do preenchimento do questionário, que poderá ser utilizado na referida pesquisa após a sua autorização. Para a coleta de dados será aplicado um questionário online que tem como finalidade: analisar o perfil dos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais de Feira de Santana-Bahia e sua relação com as TICs antes e após o período da pandemia do novo coronavírus. Assim, os dados serão utilizados para auxiliar na compreensão da relação entre as tecnologias e a prática docente.

Fui alertado(a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode ocorrer algum tipo de desconforto emocional em responder alguma pergunta do questionário, considerando meus relatos sobre as dificuldades que eu tenha tido durante a formação inicial/continuada e atuação docente, porém esse risco se minimiza em razão da pesquisa ser online e os pesquisadores não ter acesso aos dados pessoais do participante. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera obter como produto uma pesquisa que contemple as interações das TIC’s com os professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que os professores serão beneficiados, pois, poderão refletir sobre suas vivências e compreender sua própria dinâmica com as tecnologias e quais as possibilidades de materialização. Além disso, considerando que as TICs estão em expansão na sociedade e na educação, esta pesquisa será uma ferramenta importante para aumentar o envolvimento e a aprendizagem de professores e alunos, independentemente do nível de ensino.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

E-mails para contato: taismirandacardoso@hotmail.com; emoramos@uefs.br.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) nas aulas de Educação Física escolar.

Prezado/a Professor/a,

O presente questionário está vinculado à pesquisa intitulada: A tecnologia nas aulas de Educação Física escolar: as interfaces na prática docente. As informações produzidas irão integrar o trabalho de dissertação realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos. O objetivo da pesquisa é compreender o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas estaduais públicas de Feira de Santana - Bahia, com foco no ensino remoto emergencial, realizada pela mestranda Taís Miranda Cardoso Coutinho.

Ao final do questionário sinalize seu interesse em fazer parte da segunda parte da pesquisa para produção dos dados, deixando sua identificação nominal.

***Obrigatório**

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “A TECNOLOGIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS INTERFACES NA PRÁTICA DOCENTE”, cujo objetivo principal compreender o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas públicas de Feira de Santana - Bahia, com foco no ensino remoto emergencial. Esta investigação será realizada sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos e pela mestranda Taís Miranda Cardoso Coutinho.

A investigação será feita através do preenchimento do questionário, que poderá ser utilizado na referida pesquisa após a sua autorização. Para a coleta de dados será aplicado um questionário online que tem como finalidade: analisar o perfil dos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais de Feira de Santana – Bahia e sua relação com as TICs antes e após o período da pandemia do novo coronavírus. Assim, os dados serão utilizados para auxiliar na compreensão da relação entre as tecnologias e a prática docente.

Fui alertado(a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode ocorrer algum tipo de desconforto emocional em responder alguma pergunta do questionário, considerando meus relatos sobre as dificuldades que eu tenha tido durante a formação inicial/continuada e atuação docente, porém esse risco se minimiza em razão da pesquisa ser online e os pesquisadores não ter acesso aos dados pessoais do participante. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato comum dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que

fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera obter como produto uma pesquisa que contemple as interações das TIC's com os professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que os professores serão beneficiados, pois, poderão refletir sobre suas vivências e compreender sua própria dinâmica com as tecnologias e quais as possibilidades de materialização. Além disso, considerando que as TICs estão em expansão na sociedade e na educação, esta pesquisa será uma ferramenta importante para aumentar o envolvimento e a aprendizagem dos professores e alunos, independentemente do nível de ensino.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- Da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- Da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- Do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- De que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- De que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- De não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

E-mails para contato: taismirandacardoso@hotmail.com; emoramos@uefs.br.

1. Você aceita participar desta pesquisa, permitindo a utilização dos dados obtidos com o questionário? Link para impressão do TCLE: <https://drive.google.com/file/d/1b9zA22yIUPrhnL0kKgO4cxyVuO5KuA1G/view?usp=sharing>

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. E-mail - Conta do telefone*

3. Cidade/Estado na qual reside?*
-

4. Naturalidade:*

5. Qual sua idade?*

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30anos
- 31 a 40anos
- 41 a 50anos
- 51 a 60anos
- 60 + anos

6. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outros
- Prefiro não dizer

7. Autodeclara-se de cor:*

Marcar apenas uma oval.

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

TRAJETÓRIACADÊMICA

8. Possui graduação na área de Educação Física?*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Quanto sua formação em Educação Física, ela foi:*

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura Plena em Educação Física

Licenciatura em Educação Física

Licenciatura e Bacharelado em Educação Física

Segunda licenciatura em Educação Física.

Não possui formação específica para o componente curricular.

10. Instituição Formadora:*

11. Possui pós-graduação?

Marcar apenas uma oval

Sim

Não

Em andamento

12. Se marcou que SIM ou EM ANDAMENTO na pergunta anterior, porfavor, especifique o nível e a área:

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/PRÁTICA DOCENTE

13. Escola em que atua na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia?*

14. Está localizada na zona rural ou urbana?*

Marcar apenas uma oval.

- Zona rural
- Zona urbana

15. Em qual nível de ensino você atua?

Marcar apenas uma oval

- Fundamental I
- Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino fundamental e médio

16. Seu contrato é:

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Temporário

17. Quanto tempo atua no magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- Mais de 15 anos.

18. Acredita que os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e continuada e em sua trajetória acadêmica lhe preparam para o ensino remoto emergencial?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. Para você quais desses conjuntos melhor representam as TIC's:

Marcar apenas uma oval.

Internet, redes sociais, dispositivos móveis, sites/aplicativos.

Lousa digital, datashow, computadores.

Inteligência Artificial, softwares, jogos digitais.

Smartphones, tablet, computadores, televisões digitais e datashow.

Outros.

20. Antes do período do ensino remoto emergencial, você já articulava as TIC's nas suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21. Você sentiu dificuldade sem utilizaras TIC's durante o ensino remoto?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. Se sim, quais foram essas dificuldades?

Marcar apenas uma oval.

- Ausência de conhecimento prévio para o manuseio desses recursos.
- Equipamentos e espaços inadequados.
- Dificuldades de articulação das TIC's com os conteúdos.
- Outras.

23. Se na questão anterior, você marcou a opção OUTRAS, especifique:

24. Como as dificuldades foram minimizadas ou superadas?

25. A unidade escolar ou a rede de ensino promoveu espaços formativos que trouxeram experiências e aprendizagens significativas sobre as TIC's, que lhe ajudaram na inserção das mesmas na sua prática docente?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

26. Dentre as TIC's: computadores, smartphones, câmeras, e-mail, internet, aplicativos, site, jogos digitais, redes sociais, dispositivos digitais e eletrônicos, vídeos e recursos audiovisuais. Quantas dessas você utilizava ANTES do ensino remoto?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Apenas 1
- De 2 a 4.

Mais de 4

27. Dentre as TIC's: computadores, smartphones, câmeras, e-mail, internet, aplicativos, site, jogos digitais, redes sociais, dispositivos digitais e eletrônicos, vídeos e recursos audiovisuais. Quantas dessas você utilizou DURANTE e APÓS do ensino remoto?

Marcar apenas uma oval.

Apenas 1

De 1 a 3

Mais de 4

Todas

28. Em relação às TIC's você acredita que elas contribuem para a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29. Caso deseje continuar fazendo parte da produção de dados sobre a utilização das TIC's nas aulas de Educação Física, com foco no ensino remoto, escreva seu nome completo no espaço abaixo. Não esqueça que o anonimato e das informações prestadas são critérios primordiais quanto aas questões éticas para o desenvolvimento da presente pesquisa. Obrigada.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- O que você entende ser as Tecnologias da Informação e Comunicação?
- 2- Como as experiências (com as TIC) anteriores ao ensino remoto emergencial que te ajudaram pedagogicamente a planejar e ministrar suas aulas no ensino remoto emergencial?
- 3- No que se refere ao ensino remoto emergencial, qual/quais foi/foram o/os maior/maiores desafio/desafios? (Estava nos conhecimentos operacionais para o manuseio de equipamentos e recursos ou nos conhecimentos pedagógicos necessários para o planejamento das aulas presenciais para as remotas?)
- 4- Para você quais foram as contribuições (legados) do ensino remoto emergencial em relação às tecnologias da informação e comunicação?
- 5- Antes do ensino remoto emergencial como era desenvolvida o planejamento e vivência das aulas de Educação Física? Nesse período como as TIC se relacionava com sua prática docente?
- 6- Sobre práticas exitosas (significativas/aprendizagem) no ensino remoto emergencial nas aulas de educação física, poderia descrever algumas que você experimentou? E essas experiências contribuíram para a sua melhorar sua atuação?
- 7-Como aconteceram as aprendizagens relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação na sua formação inicial e continuada?
- 8- No questionário que foi aplicado na 1º fase da pesquisa, muitos professores afirmaram que não se sentiam preparados para o Ensino Remoto Emergencial. Você se enquadraria neste contexto? Comente.
- 9- Muitos professores apontaram uma grande dificuldade referente à ausência de infraestrutura e equipamentos adequados. Como você avalia as condições dadas?
- 10- A rede de ensino ou a unidade escolar deram algum suporte para o desenvolvimento da sua prática docente no ensino remoto emergencial? Quais?