

ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR ESTADUAL PAULISTA

REMOTE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: AN ANALYSIS FROM SCHOOL CONTEXT OF STATE OF SÃO PAULO

Eric Gansella da Rocha **1**

Yan Santos Petan **2**

Luana Zanotto **3**

Resumo: Este estudo objetiva identificar as ferramentas tecnológicas e discutir os aspectos didático-pedagógicos do ensino remoto da Educação Física escolar em tempos de pandemia. A investigação de natureza descritivo-exploratória, referenciada na perspectiva da observação sistemática, foi organizada em três fases interligadas: seleção, observação-descrição e avaliação de aulas transmitidas pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo, Brasil. Os resultados demonstram que as ferramentas utilizadas foram: plataformas virtuais, tablets, celulares, slides e materiais considerados tradicionais às aulas de Educação Física. Os instrumentos foram recrutados em função do contexto de ensino e das estratégias didático-metodológicas eleitas pelos professores. Na análise das relações pedagógicas observa-se a centralidade docente nos processos de tematização dos elementos da cultura corporal e na eleição dos recursos, em acordo com as especificidades do conteúdo e meios disponíveis. A análise das relações entre estudantes-professor revela baixa efetividade da participação estudantil nas atividades síncronas. O estudo apresenta a dificuldade em promover o ensino da Educação Física em suas dimensões procedimental e atitudinal.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Prática de Ensino. Estratégias Didático-metodológicas.

Abstract: This scientific study aims to identify the technological tools and discuss the didactic-pedagogical aspects of remote Physical Education teaching in pandemic times. In a descriptive-exploratory way, the systematic perspective, organized in three interconnected steps, referenced it: selection, observation-description and evaluation of classes at the Media Center of the State of São Paulo, Brazil. The results demonstrate the use of the virtual platforms, tablets, cell phones, slides and traditional physical education materials at school. The instruments were elected in according to the teaching context and the didactic-methodological strategies chosen by them. In the analysis of pedagogical relations, we notice the central teacher's role in the instruction of the body culture elements and in the choice of resources, in accordance with the content specificities and means available. The analysis about the relations between student-students notice reduced student participation in synchronous discussion. The study shows the difficulty in fostering Physical Education teaching in the procedural and attitudinal dimensions of teaching.

Keywords: Teachers Work. Teaching Practice. Didactic-methodological Strategies.

Licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos e Centro Universitário Central Paulista. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9935710731218888>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5329-1361>.
E-mail: eric.gansella@gmail.com

Licenciado em Educação Física e Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1247029358875333>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1466-8373>.
E-mail: yanpetan@gmail.com

Doutora em Educação e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás-GO. **3**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9718778267626503>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>.
E-mail: luanazanotto@yahoo.com.br

Considerações iniciais

O ano de 2020 começou com um novo desafio para a humanidade. O contexto da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, desencadeando a conhecida Covid-19, trouxe uma série de consequências para a vida social em suas múltiplas dimensões: no trabalho, na família, na economia, na educação, na política, dentre outras. As relações humanas foram, assim, drasticamente modificadas, apresentando novos e inúmeros desafios.

Com o avanço da COVID-19, muitos países, inclusive o Brasil, na tentativa de conter a circulação o vírus, definiram suas ações baseadas principalmente em medidas restritivas, incluindo a restrição das interações sociais presenciais, proibição de deslocamentos para territórios internacionais e o fechamento de todas as atividades não essenciais, sendo consideradas, inclusive, as instituições escolares em todos os níveis. Foi neste contexto que o campo da Educação também esbarrou em necessárias mudanças para adaptar-se ao ‘novo normal’.

As novas conjunturas apresentaram enormes entraves, somada às estratégias governamentais de implementação do ensino não-presencial, sendo prevalentemente no país nomeado de ensino remoto. Assim, os desafios impostos pela restrição do contato físico interpessoal trouxeram infindáveis dúvidas sobre como transpor ou repensar as conjunturas escolares do ensino presencial para o modelo remoto, garantindo a qualidade das dimensões formativas e afetivas intrínsecas à vida escolarizada de crianças, jovens e adultos pelo mundo inteiro (UNESCO, 2020). Este cenário exigiu repensar sobre os diferentes aspectos e impactos em interface com as relações educativas, para além das estratégias de superação das adversidades e dilemas surgidos nas instituições escolares e não escolares.

Em contrapartida, a realidade vigente ofereceu a possibilidade de debater os impactos das recém-adquiridas medidas para a continuidade do trabalho educativo, o que, por um lado, viabilizou inéditos viáveis (FREIRE, 1996) a partir da criação de estratégias de superação das adversidades em distintos âmbitos. Originaram-se, em síntese, infindáveis esforços para implementação de meios que respeitassem o distanciamento social e, ao mesmo tempo, mantivessem a proximidade e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A Educação Física (EF), enquanto componente curricular na Educação Básica (BRASIL, 1996), não diferentemente, compartilhou dos dilemas sem precedentes vivenciados por gestores, professores, estudantes e familiares, assolados pelas necessárias mudanças para adaptação ao novo contexto. Neste âmbito, vale lembrar que ao longo de sua constituição na escola, a EF passou e, ainda vem passando, por diferentes mudanças em seus discursos legitimadores e marcos legais, algo que exige constante responsabilidade em seu caráter identitário ao passar de um espaço de mera execução de atividades recreativas para um componente com especificidades e objetos de tematização na escola (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2018).

As suas especificidades, a área é capaz de tratar pedagogicamente os temas relacionados à cultura corporal (ginásticas, lutas, esportes, danças, jogos e brincadeiras) e produzir conhecimento e saberes acerca deles. Desta forma, a EF na escola dedica-se a pesquisar e atuar em diferentes ambientes institucionais, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, buscando desenvolver o seu trabalho educativo-pedagógico em diálogo com as demais áreas do conhecimento. Assim, ao pensarmos na presença da área na escola podemos afirmar a existência de um acúmulo de experiências e conhecimentos específicos acerca das relações entre crianças, jovens e adultos.

Cumprir destacar que a EF também já vinha impulsionado ações na prática pedagógica cotidiana mediadas por tecnologias (PONTE, 2000; LEAL, 2009; CAMILO; COSTA, 2011; BORACHO; GRIPP; LIMA, 2012; FERREIRA, 2014; FRAIHA, 2016; NARDON, 2017; ROCHA; ZANOTTO, 2019). Destarte, denota-se que as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) assentam-se em diversos contextos, inclusive na escola, sendo que a componente EF passou a se apropriar dos recursos tecnológicos para auxiliar e qualificar a relação pedagógica estabelecida entre professor-estudante-conteúdo ainda em contexto presencial de ensino.

Dadas as condições de isolamento social provocado pela pandemia, impôs-se à comunidade escolar reconhecer as limitações face ao uso destas ferramentas em consonância com os respectivos domínios técnicos demonstrados pelos professores, estudantes e familiares. Dentre as limitações, destacam-se a aquisição dos aparatos tecnológicos, o conhecimento so-

bre o novo formato didático e metodológico, os sistemas de avaliação, o convívio virtual entre pares, dentre outras novas normativas impostas, para além das limitantes de ordem político-econômica-social, tais como, o acesso e garantia à *internet* de qualidade.

No entanto, ao mesmo tempo em que se evidenciam inúmeras limitações, analogamente ao âmbito de apropriação das ferramentas tecnológicas, colocam-se as possibilidades de encontros, de superação e de inovações na forma de se relacionar com e entre os sujeitos no ambiente da EF escolar, em vias de atender as demandas do ensino em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, dado o caráter essencialmente teórico-prático da EF (BRASIL, 1998; DARIDO, 2012; BRASIL, 2017).

Considerando o panorama apresentado este estudo parte de uma problemática com as seguintes questões: que ferramentas tecnológicas são utilizadas no ensino da EF no contexto remoto? Como os professores lidam com elas? Que desafios e possibilidades decorrem dos processos didático-metodológicos? Com isso, objetiva identificar as ferramentas tecnológicas e discutir os aspectos didático-pedagógicos do contexto de ensino remoto da EF escolar em tempos de pandemia provocada pelo Covid-19.

A temática investigada corrobora aos estudos inseridos no campo da didática e prática de ensino, em específico, por deter-se aos saberes e fazeres docentes também sem precedentes ocasionados pelo contexto pandêmico e, ainda, por avançar aos inéditos viáveis (FREIRE, 1996) emergidos do trabalho da EF baseado na incipiência de conhecimentos e experiências prévias, sobremaneira, das ações detidas ao planejamento e à implementação do ensino neste novo cenário.

Normativos nacionais e as especificidades da Educação Física escolar: o ensino em questão

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a EF na perspectiva do trato dos temas da cultura corporal contempla os seguintes conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. Face ao respaldo legislativo, cabe questionar de que modo e sob qual concepção teórico-epistemológica estes temas são tratados na escola, i.e., se são abordados a partir de matrizes biológicas, psicológicas ou culturais e, ainda, se partem de uma sistematização para criar propostas de ensino coerentes e qualificadas em articulação com a realidade dos estudantes.

O tópico 'Organização dos conteúdos' do referido documento apresenta três categorias de ensino, a saber: conceitual, a despeito do ensino dos fatos, princípios e conceitos; procedimental, ligada à dimensão do fazer e, atitudinal, referente às normas, valores e atitudes intrínsecas aos conteúdos (BRASIL, 1998). Tais dimensões do ensino da EF evidenciam que a presença da área em âmbito escolar não deve basear-se no ensino de gestos mecânicos e/ou disciplinadores, mas nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais da realidade do sujeito-estudante e do entorno comunitário, conforme reforça Betti (2020).

Em acréscimo a esta concepção, na visão do autor supracitado, estas dimensões nunca foram separadas

[...] todavia, foi apropriada posteriormente, de modo equivocado, com a separação das dimensões em tempos/ espaços estanques, quando, em verdade, as três dimensões estão sempre presentes, simultaneamente, em todos os processos de ensino e aprendizagem, de todos os conteúdos. Não faz sentido existir uma aula de Educação Física para "conceitos" (o que desembocou nas "aulas teóricas"), outra para procedimental, outra para atitudinal... Porque o conteúdo é um só! (BETTI, 2020, p. 3).

Em diálogo, ainda no que tange ao quê e ao como ensinar, na perspectiva de González e Bracht (2012), é preciso identificar os saberes conceituais baseados no entendimento e na transformação de uma determinada prática corporal. Assim, justapõem-se os saberes atitudinais, relacionados aos valores e os saberes corporais, relacionados às habilidades técni-

cas, táticas, sistema de jogo e combinações táticas. Isto quer dizer que as dimensões de ensino estão interligadas, sendo que em alguns momentos uma pode se destacar mais do que outra, mas não estão separadas.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) – documento de caráter normativo previsto na Lei Diretrizes Básicas (LDB) (BRASIL, 1996), a EF tornou-se responsável pelo ensino das “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, 2017, p. 211). Tais práticas consistem em brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura, abordadas no Ensino Fundamental, tendo como finalidade desenvolver habilidades e competências pautadas nas dimensões do conhecimento específico da componente. Com isso, espera-se que o estudante seja capaz de atingir o desenvolvimento de dez competências gerais¹, conforme destaca o documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Além de priorizar um conjunto de competências, o documento realiza um recorte na área ao trabalhar com oito dimensões do conhecimento (Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário) (BRASIL, 2017, p. 220-223). Estes quesitos assemelham-se às propostas consideradas por González e Bracht (2012), bem como às dimensões de ensino contidas nos PCN (BRASIL, 1998), visando o aprofundamento do conteúdo, conforme destacam Martins et al. (2020, p. 112).

No que avançam as questões, para Kenski (1999), nas últimas décadas o ensino remoto mediado pelas TIC em diálogo com a sociedade fez com que as pessoas assumissem uma maneira diferente de viver, trabalhar, organizar, representar a realidade e de fazer Educação. No entanto, pensar a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) neste campo nunca foi uma tarefa fácil, posto ainda que no contexto pandêmico a EF na escola não seria diferente, sobremaneira, ao pensarmos na lida com o trato das oito dimensões do conhecimento apresentadas pela BNCC em suas especificidades teórico-práticas.

Ainda assim, os meios e ferramentas inerentes às TDIC representam mais uma forma de consolidação de projetos educativos, de modo a criar um ambiente onde estudantes e professores tenham condições favoráveis para a obtenção de êxito do processo educativo-formativo no contexto imposto pela pandemia, desafiando e sendo desafiados pelas circunstâncias sanitárias, econômicas e políticas em constantes transformações, de modo avassalador. Para tanto, é imprescindível a ampliação e o aprofundamento do conhecimento acerca de como (disposição e domínio) da utilização das TDIC no trabalho pedagógico dos professores, em especial, no cenário incerto e caótico iniciado no ano de 2020 e perpetuará na história da humanidade.

Decisões metodológicas

Trata-se de uma pesquisa com fundamento qualitativo e delineamento descritivo-exploratório (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2008; MINAYO; COSTA, 2018). Para Minayo e Costa (2018), o foco dos estudos qualitativos está no fato de permitir recolher os dados no ambiente da pesquisa, de modo que o interesse do investigador é no processo para captar o significado implícito. O delineamento descritivo-exploratório, por seu turno, caracteriza-se por estudo detalhado de um determinado fenômeno social, buscando informações para explicar as suas características e significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

¹ Informações retiradas no sítio eletrônico do Ministério da Educação e Cidadania, texto da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 10 out. 2020.

O locus de pesquisa foi a plataforma do Centro de Mídias de São Paulo (SP), gerenciado pela Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo, Brasil. O Centro de Mídias SP, assim conhecido, busca contribuir com a formação dos profissionais da rede estadual e ampliar a oferta aos estudantes de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora e qualitativa. Em tempos de pandemia, os esforços já empreendidos pela Secretaria do referido Estado, no âmbito da plataforma, intensificaram-se como uma teia de apoio para viabilizar a realização do ensino remoto junto a milhares de estudantes. Desta forma, as aulas foram transmitidas pelo Aplicativo, Facebook e canal do Youtube todos correlatos ao Centro de Mídias, assim como pela TV da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e TV Educação.

Para cumprimento da perspectiva metodológica contínua e sistemática, o estudo procedeu a três fases interligadas. A primeira constitui-se na localização das aulas (dia e horário) por meio do acompanhamento semanal do cronograma da EF disponibilizado no próprio site do Centro de Mídias. Somou-se a esta etapa, a revisão de literatura em âmbito teórico-normativo nacional, juntamente à análise de estudos e pesquisas científicas acerca dos impactos das perspectivas do ensino a distância provocado pela pandemia, notadamente, incipiente na temática que interliga EF, ensino remoto, didática e prática de ensino.

A segunda correspondeu à observação e descrição do contexto em acordo com o protocolo previamente elaborado pelos autores, com atenção aos seguintes aspectos: atuação do professor quanto a sua postura (dicção, presença corporal e grau de à vontade frente às câmeras e demais aparatos tecnológicos); identificação dos objetivos e dos conteúdos de ensino (com atenção as três dimensões dos conteúdos propostas pelos PCN (BRASIL, 1998): atitudinal, procedimental e conceitual; ferramentas tecnológicas; atenção aos aspectos do *feedback* ofertado aos estudantes, e da correção das tarefas propostas; atenção à finalização dos momentos síncronos de aula, com atenção aos itens avaliativos e menção de continuidade do ensino dos conteúdos nas próximas aulas. Nesta fase intermediária, foram acompanhadas, de modo contínuo e sistemático, um conjunto de dez aulas ofertadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ao longo de um mês do ano de 2020.

A última fase correspondeu às análises dos dados a partir das premissas didático-metodológicas e arcabouço teórico eleito. Esta etapa inaugura o tratamento dos resultados em que as fichas elaboradas foram exploradas e ajustadas com base nos referenciais e diretrizes ofertadas por Camargo e Justo (2013) e Martins et al., (2019), oferecendo suporte para operacionalização junto ao *software* Iramuteq no tratamento qualiquantitativo dos dados. Findado o trato do *corpus* textuais, foram consideradas para análise, nomeadamente, o gráfico correspondente à 'Análise de similitudes' e a 'Nuvem de palavras'. A análise dos gráficos somadas às análises teórico-interpretativas possibilitaram articular os conteúdos presentes nos dados ao discutí-los à luz da bibliografia eleita, juntamente com as posições autorais assumidas em relação ao objeto investigado.

A discussão evidenciada encaminhou para questões sobre a compreensão do ensino da EF em contexto remoto que toma como ponto de partida a identificação das ferramentas tecnológicas e das aulas remotas. Em seguida, avança para a discussão do papel do professor de EF, em termos didático-metodológicos, de interação pedagógica remota a partir da análise das relações entre professor-estudantes e estudantes-estudantes.

Foram tomados todos os cuidados éticos referentes à aplicação dos métodos e técnicas de pesquisa com os participantes, em especial, ao anonimato da identidade dos professores e dos estudantes observados na etapa de coleta de dados.

Resultados e discussões

Para viabilizar a compreensão do locus de pesquisa, em termos de reconhecimento do cenário pedagógico, inicialmente, apresentamos uma síntese do formato das aulas transmitidas pela plataforma do Estado de São Paulo. As aulas são compostas por dois professores (homens e mulheres) de EF. Um professor, nomeado neste estudo como 'professor-do-computador', dedica-se a garantir a exposição dos conceitos na tela e a gerir as manifestações dos estudantes via *chat* integrado ao Centro de Mídias, nas distintas plataformas disponíveis. Neste

sentido, a ferramenta foi compreendida como o principal canal de interação entre professor-estudante.

O professor-do-computador incumbe-se de selecionar as perguntas e os comentários lendo-os em voz alta para conhecimento do par e demais membros on-line. Ainda como parte de suas ações, sublinha o nome do/a participante remetente, reforçando a importância da atenção e interação em contexto de aula, especialmente, no momento inicial. O outro professor, por sua vez, compreendido como 'professor-mediador', media o objetivo geral da aula perfazendo falas introdutórias de inserção do tema por meio de questões problematizadoras para o levantamento das experiências prévias dos estudantes, seguido pelo encaminhamento das ações principais e fala de fechamento correspondente à revisão/retomada do conteúdo exposto. Cumpre destacar que ao final das aulas, ambos os professores resgatavam as dúvidas e os principais comentários feitos pelos participantes.

Neste cenário de aula ministrada por dois professores observa-se a prática de ações integrativas e de complementariedade da atuação docente. Os trechos de diários detêm-se exaustivamente aos registros das falas entre os pares na explanação do conteúdo, em que também incluem-se as trocas de olhares e de complementariedade de pensamentos emitidos pelo diálogo, oferecendo à prática de ensino um tom harmônico e gradativo à apropriação do conhecimento em tempo síncrono. Nossas interpretações permitem afirmar que a organização do trabalho pedagógico ocorreu em parâmetros integrativos, buscando aproximar o ambiente de ensino mediatizado pela plataforma virtual ao ambiente dinâmico de aula presencial. Tais características permitem ainda aferir a prevalência dos contextos dinâmico e descontraído ao longo das videoaulas, mediados pelo diálogo constante entre os professores atentos aos interlocutores/destinatários da prática.

No que concerne à caracterização do papel dos estudantes, verificamos, preliminarmente que o número médio de estudantes on-line em cada aula do conjunto observado correspondeu a 35.500 estudantes. Não observa-se instrumentos para controle de frequência dos presentes, tão pouco mecanismos/ferramentas para garantia de participação efetiva deste quantitativo, limitando-se, portanto, a permanência remota na plataforma. Em outras palavras, o papel do estudante circunda a responsabilidade por estar conectado (logado) em um dos canais de transmissão e, neste tempo-espço, arbitrariamente, participar da exposição do conteúdo junto ao professor. Vale ainda destacar a incipiência de diálogo entre os estudantes sobre o tema de ensino, i.e., as falas, em sua maioria, remetiam ao incentivo de interação conduzida pelos professores para os estudantes, não com eles.

Os conteúdos de ensino, a sua vez, foram trabalhados na perspectiva das dimensões sinalizadas pelos PCN (BRASIL, 1998) e, notadamente, pela BNCC (BRASIL, 2017), ao basear-se em ações pedagógicas com divisões em diferentes anos e respeitando a progressão das habilidades e atenção denotada ao universo dos estudantes. A mediação dos professores buscou garantir o trato pedagógico dos saberes corporais, das experiências estéticas e lúdicas das atividades, conforme demonstram alguns estudos detidos à EF nas escolas brasileiras (ANTUNES, 2005; LAGOIRO, 2012). Sobre os temas da cultura corporal, em ordem decrescente, observou-se o trato dos conteúdos esportivos de rede e campo (voleibol e voleibol sentado), invasão (handebol) e de marca (atletismo); lutas (*huka-huka* e capoeira); práticas corporais de aventura (*downhill* e escalada); dança (fórró, ritmos sertanejos) e ginástica de condicionamento e alongamentos.

As ferramentas metodológicas utilizadas foram, majoritariamente, a transmissão das aulas via plataformas virtuais do Canal de Mídias de SP, *Facebook* e *Youtube*. Para desenvolvimento do conteúdo, os professores aportavam *tablets* e celulares, estes especialmente manuseado pelo professor-do-computador', para além da projeção de *slides* e demonstração com materiais considerados tradicionais às aulas presenciais de EF, tais como, bolas, arcos, cordas, cones e rádio.

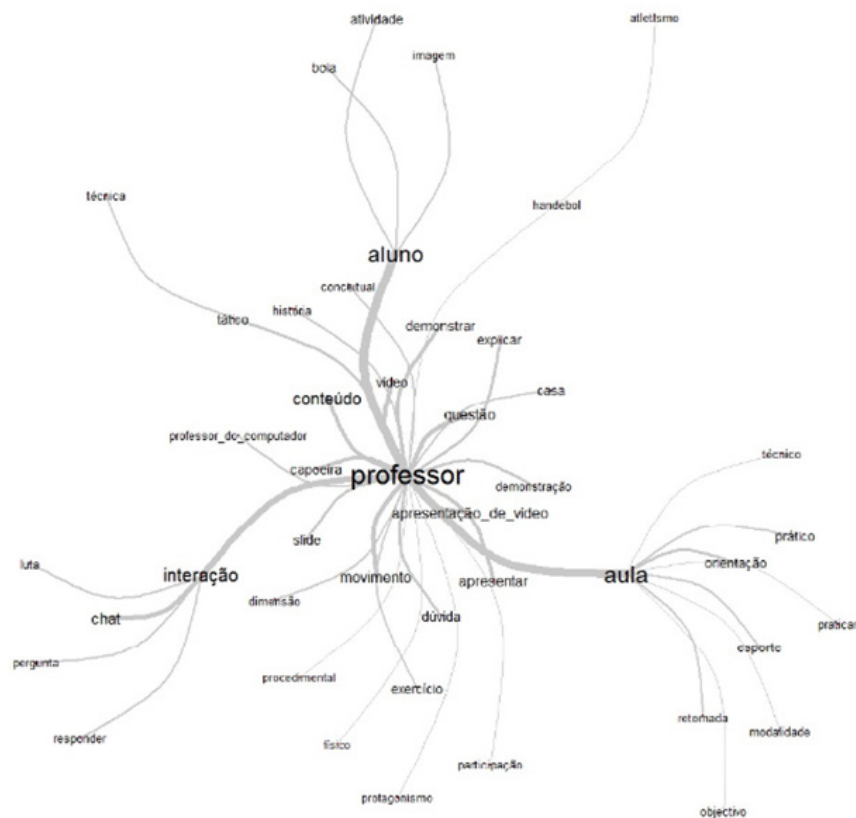
Uma vez apresentado o cenário de investigação, a subseção seguinte evidencia as análises das relações pedagógicas emergidas do ensino remoto da EF pelo Estado de São Paulo. Conforme demonstrado, em linhas de síntese, a característica do distanciamento social em que as aulas ocorreram denota uma forte tendência de centralidade do papel do professor, dada a

própria ausência física dos estudantes, além de evidenciar uma deficiência no trato dos conteúdos nas dimensões procedimentais e atitudinais do ensino.

As relações pedagógicas: a centralidade do professor

Para orientação deste eixo de discussão, sobretudo, das relações pedagógicas da EF em contexto remoto, os gráficos gerados pelo *software* Iramuteq foram decisivos para compreensão dos dados e avanço das análises qualitativas. A Figura 1 demonstra o gráfico de Análise de similitudes:

Figura 1. Análise de similitudes de palavras das notas de campo



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 2, por sua vez, soma-se à análise das notas de campo, reforçando os vieses apontados no gráfico de Análise de similitudes:

O professor exemplifica a luta com o ajudante, mas não propõe que os alunos vivenciem (Diário 2).

Mesmo no momento destinado para a interação [...] a professora responde somente a uma questão e continua com a apresentação dos slides (Diário 3).

Solicitou os alunos assistirem e observarem técnicas e táticas nos jogos de handebol e provas de atletismo. No final, retoma o conteúdo de tudo aquilo que foi apresentado, desde o objetivo principal, levantando algumas questões reflexivas sobre o conteúdo [...] (Diário 10).

Freire (2013), há décadas, já questionava em que medida o ensino desencadeado em âmbito escolar se configura como uma prática de extensão ou comunicação, em que, neste estudo, pela própria essência do contexto de distanciamento físico social, o educador parece deter a posse do conhecimento, mediante a ausência das trocas dialógicas, de diálogo comprometido, verdadeiro, horizontal e democrático com os educandos. Neste sentido, a centralidade no papel docente corrobora, ainda, para a reduzida participação do alto quantitativo de estudantes em contexto de aprendizagem remota, endossado pela passividade assumida por eles (FREIRE, 2013).

A baixa participação, perpassada pelo cenário de (des)interesse aparentemente expresso pelos estudantes, somada à ausência efetiva de um modelo de prática pedagógica dialógica nas aulas de EF, há tempos ocupam os temas de pesquisa no campo da didática e prática de ensino (TENÓRIO; SILVA, 2014; PIZANI et al., 2016). No entanto, a presença massiva destes dilemas, intensificados pelo cenário pandêmico e estratégias de ensino-transmissão em massa, reforça os aspectos que tornam o ensino uma prática despida de sentidos e significados, por vezes, tanto para quem educa quanto para quem está sendo educado. No que se observa no presente estudo detido aos moldes no ensino remoto, a extensão parece prevalecer, ainda confundindo-se aos normativos da pedagogia tradicional, demarcada pelo pensamento passivo e isolado do professor e estudante, dado o reduzido alcance e participação de aproximadamente 35.000 estudantes *on-line* distribuídos/dispersos pelas plataformas.

Em que pese as especificidades da EF, o ensino nesta modalidade pautado no professor como sujeito expositor de conteúdos de caráter teórico-prático, parece retroceder na análise das perspectivas históricas, evidenciando as características reducionistas e a incipiência do trato das dimensões experimental/procedimental do ensino. Se apenas a voz docente assume o eixo vertical do contexto de ensino e aprendizagem, questionamos o lugar ocupado/delegado às componentes da experimentação dos movimentos. Vale lembrar, segundo o próprio texto da BNCC que

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 214) (Grifos dos autores).

Destarte, para além da análise da dimensão procedimental da EF, a instituição escola, além de consolidar-se como espaço-tempo responsável por garantir formas de apropriação profunda e sistematizada do conhecimento produzido pela humanidade, igualmente pelo trato dos valores, ideias e conceitos acumulados. Nesta análise, sobressaem-se os contextos de interações (tecno)humanas e não o de relações (educativo-formativo) humanas, posto que a priorização da exposição do conteúdo em si sobressai ao trato dos valores socialmente desejáveis ao convívio humano, por exemplo, respeito mútuo, empatia, diálogo sobre regras e

limites, superação de conflitos etc..

No que avança as discussões, em segundo, apresentamos a análise acerca da tríade “professor-interação-ferramenta”. Preliminarmente, identificamos que a interação atua de modo articulado com os termos, *chat*, pergunta, responder e luta (mediação por um dos conteúdos). A interação ocorre prioritariamente pelo *chat*, plataforma exclusiva de utilização pelos professores para contato e acompanhamento do interesse e participação dos estudantes-ouvintes.

No entanto, a interação por este meio não conseguiu se estabelecer como canal eficiente de comunicação, visto que os diálogos expressos pelas mensagens ocorriam com frequência pelo *Facebook*, paralelo à própria plataforma do Centro de Mídias, dispersando as mensagens e, concomitantemente, a efetiva contribuição dos educandos aos temas abordados. Os recortes dos diários ilustram:

Houve uma interação, pergunta sobre (qual a importância do handebol?), porém houve bastante interação no chat do Facebook. Professora responde que essa questão está fora de contexto, mas explica e faz uma comparação com a importância do futebol no Brasil. (Diário 3).

Incentivo da professora para que os alunos sejam mais participativos, tanto nas questões de interação quanto nas atividades práticas. (Diário 7).

No chat da plataforma não houve interação do professor do computador, apenas no Facebook. Com isso o professor do computador resolve fazer uma pergunta. Estava prevista na sequência apresentação de vídeo, no entanto, não foi transmitido pela falta de tempo. Ele explica brevemente o vídeo que seria exposto (sobre a capoeira) e apresenta um slide analisando o vídeo. (Diário 4).

Face às circunstâncias, evidenciamos a necessidade de diversificar os meios e canais para ampliar as alternativas de participação estudantil ao abranger práticas de incentivo e canais democráticos de interação via rede social (conforme indicado pelos próprios estudantes, ao elegerem esta plataforma para comunicação mais intensa). A latência desses episódios suscitam alguns possibilidades de reconfiguração do ensino, a exemplo, a distribuição de formulário *on-line* para somar às estratégias de ampliação das relações com os estudantes em circunstância de ensino mediado pela TDIC.

O estudo de Nardon (2017) apropriou-se do *Facebook* como ferramenta de tematização dos jogos na aula de EF. O autor relata que a TIC qualifica o processo de ensino e aprendizagem, além de promover uma maior interação da família com o processo de aprendizagem do aluno. No mesmo sentido, para Ponte (2000), a TIC é uma força para a sociedade que instaura no processo de mudança social, destacando-se por ser conhecida como a sociedade de informação, em que a referida plataforma, massivamente utilizada pelos estudantes, concretiza a sociedade de informação elaborado no tempo-espço das aulas de EF.

Por outro lado, sabemos que os professores possuem e se apropriem das redes sociais em seu dia a dia, mas quando o desafio é o de colocar em prática como estratégia de ensino poucos ainda sabem como lidar com os recursos. Ainda que em contexto paralelo provocado pela pandemia, Bévort e Belloni (2009, p. 1084) reforçam a importância de as TIC comporem o planejamento dos professores, pois:

A integração das TIC na escola, em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família.

As condições impostas pela Covid-19 fizeram com que estudantes e familiares se adaptassem à ‘escola remota’, em condições, por vezes, precárias, em que partilham-se os processos de ensinar e aprender também da EF. Os estudantes, desta forma, passaram a ficar em frente as telas, sendo que muitos participantes, à época de realização do estudo, indicavam não ter se apropriado da compreensão de que as telas passaram a ser o principal meio para aprendizagem e continuidade da vida escolar, conforme apresenta os trechos de diários:

Interação: professor resolve mudar a maneira de conduzir esse momento porque que está tendo pouca interação pelo chat. (Quais os motivos? Falta de esclarecimento do conteúdo?) (Diário 4).

Professor do computador diz que o chat está fechado e abrirá somente no momento de interação (justificativa disso são os alunos não focarem na aula e no conteúdo). (Diário 9).

Para Costa (2011), a TIC é um suporte de transição da escola que desponta no modo como se ensina, planeja, organiza e intensifica a aprendizagem. Neste íterim, o autor aponta que a TIC e a TDIC podem auxiliar o professor de maneira oportuna, mas, caso o professor não saiba manusear de forma interativa, as ferramentas poderão prejudicar os processos de ensino e aprendizagem. Tais dificuldades são sublinhadas no contexto de aulas transmitidas a grupos numerosos.

Em meio aos dados expostos, compreendemos que a fragilidade da comunicação entre professor-estudante somado à invariabilidade de ferramentas para ampliação da comunicação, é reflexo do tempo vertiginoso destinado à apropriação e exploração das possibilidades de uso massivo das tecnologias em tempos de pandemia. Com efeito, observa-se uma redução da dimensão atitudinal do ensino, no que respeita, sobremaneira, o fomento de uma educação pautada na construção de valores e condutas respeitadas socialmente desejáveis, também remotamente.

Por fim, no que tange à análise do eixo “professor-aluno-relações”, observamos inúmeros contextos sobre o comportamento dos estudantes. Neste sentido, a participação discente durante as aulas foi considerada como uma das principais preocupações dos professores que, com intuito de dinamizar o conteúdo, buscava conduzir as discussões por meio de perguntas/problematizações acerca do conteúdo, atividades com uso de materiais (bola, cones, corda) e análise de imagens ou vídeos, sendo o *chat* eleito como canal exclusivo de comunicação.

Todavia, diante do planejado, os estudantes-ouvintes participaram das interações de diferentes formas, mostrando possíveis faces a respeito de como compreendem a perspectiva do ensino remoto, no qual, foi possível observar duas posturas: o interesse – proveniente de dúvidas, repostas e comentários pertinentes e; o desinteresse – expresso pela ausência e comentários desnecessários. Os recortes de diários ilustram situações demarcadas pelo desinteresse:

Alunos interagem mencionam as aulas de aplicativos de Zumba. Alunos perguntam sobre quem mora em apartamento muito pequeno [...] (Diário 1).

Professor do computador diz que o chat será fechado e abrirá somente no momento de interação (justificativa disso são os alunos não focarem na aula e no conteúdo)[...]. Ressalta que houve pouca interação e pergunta se os alunos estão sabendo tudo? Pede para que na próxima aula tenha mais interação (Diário 10).

Com a possibilidade de comentarem apenas pelo *chat*, dentro de sua casa, ou seja, sem estar fisicamente no local onde o fato a aula acontece, frente a colegas e professores, alguns pareciam estar seguros de se manifestar longe de possíveis repressões ou críticas devido o “anonimato”, o que é capaz de proporcionar o direito de fala sem responsabilidade. Cenários semelhantes se encontram nos estudos de Barros (2015), ao discutir a complexidade discursiva

na internet.

Esses dados revelam uma elevada incidência de comentários descontextualizados ao objeto de ensino, sendo boa parcela indiferentes às aulas, sem significado ou até mesmo de deboche do que estava proposto pelo professor. A situação descrita a seguir alude a um desses contextos:

Em dado momento, enquanto o professor mediador apresentava os conteúdos, os alunos utilizavam o chat para digitarem as seguintes explicações: “presente”, “MINHACANETASUMIU”, “TUTSTUTS QUERO VER HJ...”, “Soteldo” e “KKKKKKK”, além disso, houve a utilização de emojis e letras para formatarem imagens para expor seus comentários. (Diário 5).

A análise converge em pontos já discutidos por vários autores, sobremaneira, a despeito do processo de desenvolvimento do adolescente (DAYRELL, 2003; GODOY et al., 2006; PINO, 2010 apud VIGOTSKY, 1998), e comportamento digital (PRENSKY, 2001; PALFREY, GASSER, 2011). Para Dayrell (2003), no período do desenvolvimento da adolescência podem-se observar mudanças fisiológicas e de identidade que conduzem o sujeito a ter experiências mais intensas e significativas para a sua construção. Sendo assim, as vivências do período da adolescência em seu contexto se inter-relacionam, resultam na forma de agir e compreender as diferentes situações (GODOY et al., 2006; PINO, 2010 apud VIGOTSKY, 1935/2010).

Com os avanços das TIC, um novo cenário se instalou na sociedade, tornando possível alcançar novas culturas e conhecimentos sem necessariamente estar presente naquele contexto, além de criar um novo modo de comunicação através das redes sociais (MILL, 2015). Face à esta realidade, vale ressaltar que tal processo resultou na presença de novas tecnologias em um curto período de tempo, dificultando sua relação com pessoas não acostumadas com o seu uso, os chamados imigrantes digitais. Para além disso, necessitam abordar a temática com os nascidos nesse período, os nativos digitais, que por viverem nesse meio criam uma relação familiarizada com a linguagem tecnológica (PRENSKY, 2001; PALFREY; GASSER, 2011).

Na adolescência, com relações mais intensas em meio ao contexto social, refletimos que, possivelmente, os comentários durante as aulas não atenderam às expectativas, pois enquanto nativos digitais, as tecnologias digitais estão intensamente presentes em seu ambiente doméstico, sendo apresentados a uma tentativa de educação por imigrantes digitais que procuram manter uma relação utilizando as ferramentas comuns aos alunos, mas com uma linguagem diferente da ideal. Nesta ceara, Prensky (2001, p. 2) chama atenção:

É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.

Exemplos dessa relação foram observados quando os professores buscavam estabelecer comunicação no *chat*, via perguntas, resultando em respostas simples que atendiam apenas a uma das questões apresentadas. Um contexto ilustrativo reverbera em um dado momento em que os professores abordam o ensino de *Downhill*² mediante as seguintes questões: “*pensando nas duas modalidades, quais são as principais diferenças?*”; “*Com relação ao equipamento de segurança, qual tem que estar mais equipada e por quê?*”; “*Como funciona o treino de Downhill*” e “*Quais são as principais competições?*”. No cenário de apresentação de questões complexas sobre a modalidade, os participantes responderam apenas “Capacete”, em alta incidência, revelando a incipiência das informações, além do baixo alcance em averiguar o que de fato o que foi sintetizado acerca do conteúdo.

Além dos comentários incipientes e imediatos, podemos ainda associá-los à relação es-

² É uma forma de ciclismo com mountain bike, que tem como objetivo descer o mais rapidamente um determinado percurso com alguns obstáculos naturais pelo caminho.

tabelecida na sociedade diante das TDIC, principalmente das redes sociais, onde há presença de um espaço de liberdade de expressão sem o acompanhamento de regras ou limitações (BARROS, 2015), prevalecendo comentários breves e pouco aprofundados. Neste episódio, instaura-se a figura de nativos digitais que vivenciam diversas experiências com a presença do anonimato e poucas regras sociais perante os comportamentos digitais. Como contraproposta e vislumbre de solução, os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) procuram alternativas através do uso das ferramentas comuns, com o uso das TIC, mas com uma interação distinta dos estudantes, demonstrando dificuldade de alcançar o interesse dos mesmos.

Frente à problemática denotada na presente categoria acerca da relação entre os alunos – fato que há tempos e, inclusive, em outros contextos pedagógicos assumem abastadas preocupações nas relações educativas – constatamos a sua intensificação pela pandemia provocada pela COVID-19. Isto reflete diretamente no processo de desenvolvimento do sujeito nas mediação das atividades escolares centradas no próprio cenário doméstico/familiar e em plataformas associadas ao lazer e descontração, somado aos efeitos das crises econômicas, políticas, sanitária, etc. que atingem direta e/ou indiretamente a vida dos estudantes.

Considerações Finais

Diante de uma emergência para combate do surto de uma doença transmitida pelo SARS-CoV-2 que se espalha rapidamente entre as pessoas, ficam evidenciados os desafios de distintas matizes na sociedade. Disto, urge a necessidade de concretizar discussões para o combate da ausência de planejamento e estratégias concisas para lidar com as situações de pandemia, dentre estas, põe-se questão de manter a qualidade das relações pedagógicas nas instituições de ensino, das quais este estudo destacou o olhar à EF escolar.

A presente investigação objetivou identificar as ferramentas tecnológicas e discutir os aspectos didático-pedagógicos do ensino remoto da EF em tempos de pandemia. Os resultados demonstraram que as ferramentas utilizadas consistiram na transmissão via plataformas virtuais, *tablets*, celulares, *slides* e materiais considerados tradicionais às aulas de Educação Física na escola. Estes instrumentos foram recrutados em função do contexto de ensino e das estratégias didático-metodológicas eleitas pelos professores presentes em contexto de aula remota.

A análise das relações pedagógicas sustenta-se em três eixos de discussão, sendo o primeiro em torno de “professor-aula-conteúdo”; o segundo acerca do “professor-interação-ferramenta” e o terceiro sobre “professor-aluno-relações”.

A análise articulada dos dados evidenciou a centralidade docente nos processos de tematização dos elementos da cultura corporal, desde a eleição dos recursos em acordo com as especificidades do conteúdo até os meios disponíveis para o ensino. Em segundo instância, dispusemos sobre a análise das relações entre estudantes-estudantes e estudantes-professor, a qual revelou baixa efetividade da participação estudantil nas atividades síncronas. Para além do baixo envolvimento, denotamos a dificuldade em promover o ensino da EF nas dimensões procedimental e atitudinal.

Constatou-se que somente o *chat* utilizado pela plataforma do Centro de Mídias de SP não supriu a necessidade de diálogo pedagógico, como revelado nos resultados apontados. A maior interatividade observada foi efetivada via *Facebook* e *Youtube*, meios pensados apenas para transmissão, *a priori*.

Neste sentido, permanecem inúmeros questionamentos para a EF escolar no período pandêmico, a título de exemplo, sobre a efetiva possibilidade de manter o ensino das três dimensões do ensino da EF no ambiente remoto. Além disso, emergem questionamentos para o pós-pandemia, dentre os quais, destaca-se a própria complexidade exigida ao trabalho docente em efetivar o ensino a partir das oito dimensões propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), o que, embora necessário, ainda está distante de se concretizar no trabalho docente da EF. Assim, questiona-se: será necessário criar novas dimensões para atingir a complexa e completa aprendizagem da EF em caso da manutenção do ensino remoto pelos próximos anos?

O ensino em contextos síncronos ou assíncronos ainda são limitados quando se trata de

interação estudante-estudante e professor-estudante. Sabe-se que algumas ferramentas proporcionam maiores interações no meio virtual *on-line*, através de questões em *quiz* interativos e perguntas disparadoras também interativas, tais como, *Nearpod*, *Kahoot*, *Mentimeter*, etc.. Cumpre destacar que atualmente algumas plataformas vem-se apropriando de melhorias neste sentido, entretanto, reconhecemos a dificuldade em controlar tais ferramentas pelo número elevado de participantes e o tempo de aula observado neste estudo, ainda assim, relevamos a importância para ampliação do contato virtual e interativo no 'novo normal'.

Consideramos como limitações deste estudo o tempo reduzido à coleta dos dados e o alcance autoral nas análises e proposições da discussão para corroborar as possibilidades e efetivo avanço do ensino da EF em tempos de pandemia. Além disso, pela não averiguação se e como os professores acompanharam o processo de ensino e aprendizagem após as transmissões, no âmbito do coletivo interno de professores de EF dispersos pelas escolas estaduais do estado de São Paulo. Estes fatores são cruciais para entendimentos específicos das escolhas e processos didático-metodológicos.

Mediante ao exposto, recomendamos futuras investigações, inclusive em tempos pós-pandêmicos e com métodos de observação de aulas e análise de documentos (plano de ensino e avaliações) em contexto específicos escolares, além de estudos aprofundados com foco na percepção discente sobre o ensino remoto da EF face ao novo normal das escolas.

Referências

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Indicativos para pensar uma proposta para a Educação Física escolar: da elaboração ao diálogo com a intervenção. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 28, 2017. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/9430>. Acesso em: 19 mai. 2020.

ANTUNES, F. H. C.; et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3 p. 179-184, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/11ELPa.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

BARACHO, A. F. O. de; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. de. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan/mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a09>. Acesso em: 11 set. 2020.

BARROS, D. L. P. de. A complexidade discursiva na internet. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 13-31, 2015. Disponível em: <https://periodicos.flclar.unesp.br/casa/article/view/8028>. Acesso em: 11 set. 2020.

BETTI, M. **A cebola dos conteúdos da educação física**. Apostila, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342672062_A_CEBOLA_DOS_CONTEUDOS_DA_EDUCAO_FISICA_uma_alternativa_a_BNCC. Acesso em: 20 ago. 2020.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. 2009. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição** – Laccos da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

COSTA, F. A.. Para uma definição de metas de aprendizagem na área das TIC em Portugal. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-12, abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5638>. Acesso em: 15 set. 2020.

DARIDO, S. C.. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2020.

FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

FRAIHA, A. L. G. **TIC nas aulas de Educação Física: para ensinar basquetebol**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

_____. **Extensão ou comunicação?** ePub. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GODOY, C.; et al. A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 241-247, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Informática Educativa UNIANDES-LIDIE**, v. 12, n. 1, p. 35-52, 1999. Disponível em: http://rie.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=I5i2Oodpys%3D&tabid=439&mid=1385&forcedownload=true%3C!--3.%20Art%20VK%20Vol%2012-1.pdf--%3E%3Ca%20href=%22/LinkClick.aspx?fileticket=I5i2Oodpys%3D&tabid=439&mid=1385&forcedownload=true%22%20target=%22_blank%22%3E3.%20Art%20VK%20Vol%2012-1.pdf%3C/a%3E. Acesso em: 13 jul. 2020.

LAGOIRO, J. B. M. **O currículo de educação física na rede estadual paulista: concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

LEAL, V. M. M. **As TIC como actividade de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.** Porto: [ed. autor], 2009. 83 p. Trabalho de projecto não editado. Disponibilidade em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/841/2/PG-TIC-2009VitorLeal.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. V. M. de; et al. O trabalho docente na Educação a Distância: O uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **ATAS CIAIQ2019.** Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación, v. 1, p. 412-420, 2018.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S.; FERREIRA JÚNIOR, J. R. Dos PCN a BNCC: o que muda no jogo da educação física escolar? In: Álisson Hudson Veras Lima; Ana Paula Oliveira; José Natanael Nunes Pereira de Lima. (Org.). **Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 97-115.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 407-426, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00407.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. de; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 21 jun. 2020.

NARDON, T. A. **O uso da TIC na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sobre brincadeiras e jogos.** 2017. 223 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Acesso em: 5 set. 2020.

PIZANI, J.; et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 259-266, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000300259&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993>. Acesso em: 01 set. 2020.

PRENSKY, M. Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

ROCHA, E. G. da; ZANOTTO, L. O basquetebol e a Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Física. In: GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; GONÇALVES, V.; MEIRINHOS, M.; PATRÍCIO, M. R.; RODERO, L.; SOUSA, J. S. P. C. (Org.). **Atas da Conferência: V Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2019**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Portugal, 2019, v. 5, p. 264-277.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. da. O desinteresse dos estudante pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **SALUSVITA**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_02.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

UNESCO. Education in post-COVID world: Nine ideas for public action. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>. Acesso em: 03 jul. 2020.

Recebido em: 28 de setembro de 2020.

Aceito em: 11 de outubro de 2021.