



AS PRÁTICAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: REINVENÇÃO E DESIGUALDADE

THE PRACTICES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS DURING THE COVID-19 PANDEMIC: REINVENTION AND INEQUALITY

LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA REMOTA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE EMERGENCIA EN ESCUELAS PÚBLICAS DURANTE LA PANDEMIA COVID-19: REINVENCIÓN Y DESIGUALDAD

Marcos Godoi



Doutorado em Ciências da Educação
Universidade de Montreal (UdeM)
Professor substituto no Instituto
Federal de Mato Grosso (IFMT)
marcos.godoi@cba.ifmt.edu.br

Larissa Beraldo

Kawashima



Doutora em Educação (UFMT)
Atuação profissional: professora do
Instituto Federal de Mato Grosso
(IFMT)
larissa.kawashima@cba.ifmt.edu.br

Luciane de Almeida Gomes



Doutora em Educação (UFMT)
Professora da Universidade Federal
de Mato Grosso (UFMT)
lualgomes@hotmail.com

Christiane Caneva



Doutora em Ciências da Educação
pela Universidade de Montreal
(UdeM) e pela Universidade de
Genebra
Professora da Haute école
pédagogique Vaud (HEP-Vaud)
christiane.caneva@hepl.ch

Resumo

Num período de rápida transformação e de alta incerteza quanto ao futuro, esta pesquisa teve como objetivo identificar as práticas do ensino remoto emergencial (ERE) na educação física durante o isolamento social devido à COVID-19, os desafios e as aprendizagens dos professores e suas expectativas de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino futuro. Este estudo exploratório foi realizado com 33 professores de educação física de escolas públicas de Cuiabá-MT, que responderam um formulário online. A maioria dos professores usam o WhatsApp para encaminhar as tarefas, gravam vídeos e áudios, usam vídeos e textos da Internet. Eles também expressaram os desafios e aprendizagens profissionais relacionadas ao ERE e pretendem integrar mais as TDICs no ensino futuramente. A pandemia de COVID-19 forçou uma reinvenção ou adaptação no processo de ensino-aprendizagem da educação física, mediado pelas tecnologias digitais. Porém, as desigualdades sociais refletem fortemente no acesso à essas tecnologias.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Ensino remoto emergencial. Educação Física. Pandemia. Tecnologias digitais.

Recebido em: 25 de janeiro de 2021.

Aprovado em: 1 de abril de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

GODOI, Marcos et al. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e012, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e012.id995>



Abstract

In a period of rapid transformation and high uncertainty about the future, this research identified in the practices of emergency remote teaching (ERT) in physical education during social isolation due to the COVID-19, the challenges and the learning of teachers and their expectations of integration of digital information and communication technologies (TDIC) in future teaching. This exploratory study was carried out with 33 physical education teachers who answered an online form. Most teachers use WhatsApp to direct assignments, record videos and audios, use videos and texts from the Internet. They also expressed the challenges and professional learning related to the ERT and said that they intend to integrate more TDICs into teaching in the future. The COVID-19 pandemic forced a reinvention or adaptation in the teaching-learning process in physical education, mediated by digital technologies. However, social inequalities reflect strongly on access to such technologies.

Keywords: Pedagogical practices. Emergency remote teaching. Physical Education. Pandemic. Digital technologies.

Resumen

En un período de rápida transformación y alta incertidumbre con respecto al futuro, esta investigación identificó en las prácticas de enseñanza remota de emergencia (ERE) en educación física durante el aislamiento social debido al COVID-19, los desafíos y aprendizajes de los docentes y sus expectativas de integración de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en la educación del futuro. Este estudio exploratorio se realizó con 33 profesores de educación física que respondieron un formulario en línea. La mayoría de los maestros usan WhatsApp para dirigir tareas, graban videos y audios, usan videos y textos de Internet. También expresaron los desafíos y el aprendizaje profesional relacionados con la ERE y dijeron que tienen la intención de integrar más TDIC en la enseñanza futura. La pandemia COVID-19 obligó a una reinención o adaptación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física, mediada por las tecnologías digitales. Sin embargo, las desigualdades sociales se reflejan fuertemente en el acceso a dichas tecnologías.

Palabras Clave: Prácticas pedagógicas. Enseñanza remota de emergencia. Educación Física. Pandemia. Tecnologías digitales.



1 INTRODUÇÃO

Vários países fecharam as escolas, em um determinado momento ou em outro, devido a pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) em todo o mundo. No Brasil, o fechamento das escolas de Educação Básica afetou mais de 44 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). Nesse contexto, escolas e profissionais da educação começaram a criar estratégias para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais e promover a continuidade do ensino, de forma remota, mediado pelas tecnologias.

Este é o caso das escolas da rede municipal de educação de Cuiabá, estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil. Nesta rede de ensino, as aulas presenciais foram interrompidas no dia 20 de março de 2020 e foram retomadas, de forma remota, no dia 23 de março de 2020. Sendo assim, a passagem do ensino presencial para o ensino remoto aconteceu de forma abrupta. Vale notar que, naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação (SME) não forneceu uma plataforma ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para as escolas e nem treinamento para os professores. Cada escola teve que encontrar meios para dar continuidade as suas atividades.

A SME publicou um guia “Orientações sobre procedimentos para realização de atividades de Educação à distância (EaD)” (CUIABÁ, 2020a), que contem orientações sobre o funcionamento do ensino remoto e o atendimento aos alunos no período de suspensão das aulas presenciais. Neste documento, foi indicado a utilização do WhatsApp para encaminhamento das atividades pedagógicas para os alunos, bem como para o envio de atividades impressas para quem não têm acesso à Internet. Além disso, a SME criou um canal no YouTube chamado “Portal da Escola Cuiabana” (CUIABÁ, 2020b), contendo vídeo-aulas e organizando a realização de formações continuadas. Outra iniciativa da SME foi a exibição de vídeo aulas transmitidas pela TV aberta, que poderiam ser utilizadas pelas escolas (CUIABÁ, 2020c).

Neste contexto, é importante destacar a diferença entre a educação à distância (EaD) e o ensino remoto emergencial (ERE). No caso da EaD, existem concepções teóricas, metodológicas e especificidades desta modalidade de ensino que dão sustentação para a EaD (RODRIGUES, 2020). Por sua vez, no ERE há uma adaptação curricular temporária para dar continuidade as atividades de ensino durante o distanciamento social, envolve o ensino remoto ou o ensino de forma híbrida alternando atividades presenciais e à distância, mas que retornaria ao ensino presencial assim que o período pandêmico passar (HODGES et al., 2020).



Deste modo, professores e alunos habituados com as aulas presenciais, tiveram que se adaptar ao ERE, mediado pelas tecnologias. Essa transição do ensino presencial para o ERE não é algo simples, pois exigiu de professores e alunos novas aprendizagens principalmente relacionadas à integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) ao ensino, à repensar a estrutura das aulas e as abordagens pedagógicas, mas também evidenciou os desafios de acesso às tecnologias, principalmente pela população mais pobre e vulnerável.

Vale ressaltar que no campo da educação física, vários pesquisadores e professores abordaram a integração das TDICs ao ensino, seja o uso de blogs (DINIZ; DARIDO, 2015; SILVA, 2012; MIRANDA, 2007), da produção de vídeos (MENDES, 2008), dos jogos eletrônicos e exergames¹ (FRANCO, 2014; BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012), de telefones móveis e das redes sociais para produzir mídia: imagem, texto, vídeo e o portfólio nas/das aulas de educação física (LEIRO; ARAÚJO; SOUZA, 2020; GERMANO, 2015; MILANI, 2015).

No entanto, pesquisas anteriores a pandemia de COVID-19 revelaram a baixa integração das TDICs pelos professores de educação física no ensino (TORRES *et al.* 2016; MORISSO; BRACHTVOLGEL; GONZÁLEZ, 2013; BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008). De um modo geral, essas pesquisas revelam que os docentes têm entusiasmo em relação à essa integração, mas reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento, pois não sabem como fazer isso e se sentem inseguros.

Os desafios para essa integração são de ordem técnica-pedagógica relacionadas à falta de preparo dos professores na formação inicial ou continuada, mas também condições materiais relacionadas à falta de infraestrutura nas escolas (BIANCHI, 2009). Além disso, não é porque integramos as tecnologias digitais no ensino presencial que necessariamente saibamos como utilizá-la na educação à distância (ou no ensino remoto). De fato, as práticas de ensino online de professores em um ambiente síncrono requerem uma metodologia e ferramentas específicas (CODREANU; DEVELOTTE, 2010).

Ao longo da pandemia, os meios de comunicação mostraram o esforço hercúleo de professores e alunos de escolas públicas para continuar suas atividades durante o ERE. Por exemplo, professores que levam as atividades impressas para seus alunos de bicicleta ou de moto, a dificuldade dos alunos e suas famílias para conseguir sinal de Internet, seja em comunidades urbanas, na zona rural ou em áreas indígenas.

¹ São videogames que promovem a prática de exercício corporal, com jogos de dança, esportes, lutas. Eles utilizam uma tecnologia que rastreia o movimento corporal dos jogadores.



Tal situação, não só escancara as mazelas da desigualdade social brasileira, mas também revela o profundo engajamento social de professores, alunos e suas famílias na busca pela educação. O acesso à Internet no Brasil tem aumentado, mas ainda persistem diferenças no acesso de renda, gênero, raça e regiões. Com efeito, a pesquisa TIC Domicílios revelou que 95% das pessoas da classe A e 85% das pessoas da classe B (classes altas) têm computador em casa, para a classe C a média é de 44% e entre as classes D e E (as mais desfavorecidas) a percentual é de 14%. Além disso, os internautas das classes A e B são quase 100%, para a classe média 80% e entre as classes mais desfavorecidas 50%. Nas cidades, o percentual de uso da internet é de 77%, enquanto nas áreas rurais é de 53% (CETIC, 2019).

Além disso, a COVID-19 também provocou agravamento da crise econômica, gerou desemprego e dificultou o trabalho de pessoas na economia informal. Segundo pesquisa conjunta entre a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe e a Organização Internacional do Trabalho (CEPAL/OIT, 2020), a pandemia da COVID-19 levará mais de 11,5 milhões de latino-americanos ao desemprego e a taxa de desocupação subirá de 8,1% para 11,5% da população.

Com base nessas considerações, levantamos a seguinte questão de pesquisa: como está ocorrendo o ERE no ensino de Educação Física nas escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cuiabá? Em decorrência desta pergunta, o objetivo deste estudo é identificar as práticas do ensino remoto emergencial (ERE) na educação física durante o isolamento social devido à COVID-19. Especificamente, buscou-se investigar também os principais desafios para os professores e alunos e as aprendizagens relacionadas ao ERE, bem como as expectativas dos professores de integração das TDICs no ensino futuramente.

Esta pesquisa faz-se relevante porque documenta e analisa a transição do ensino presencial da educação física para o ERE, mediado pelas tecnologias digitais. Este fenômeno pode e deve ser analisado sob diversos ângulos e abordagens. Não pretendemos esgotar o tema, mas sim lançar luz sobre alguns elementos do trabalho pedagógico dos professores de educação física que atuam em escolas públicas.

2 QUADRO TEÓRICO

Uma inovação é definida por Rogers como “uma ideia, prática ou projeto que é percebido como novo por um indivíduo ou outra unidade de adoção” (ROGERS 2003, p. 12). Uma inovação pode ter sido inventada há muito tempo, mas se as pessoas a perceberem como nova, ela ainda pode ser uma inovação para elas. Como as TDICs não são amplamente



utilizadas no ensino de educação física para fins educacionais, vamos considerá-las uma inovação neste contexto.

Segundo Rogers (2003), uma inovação pode ser adotada por uma decisão individual, coletiva ou autoritária/imposta. Ademais, a adoção de uma inovação, seja ela tecnológica ou não, depende da percepção que temos do tipo de decisão tomada para a sua escolha, do canal de comunicação para divulgá-la, do sistema social e do agente de mudança que intervém para sua adoção.

No nível individual, a adoção da inovação ao longo do tempo é dividida em cinco fases:

- **Conhecimento:** quando o indivíduo se depara com a inovação, reage de acordo com seu perfil e seu sistema social de pertença.
- **Persuasão:** o indivíduo se posiciona frente à inovação e reage de acordo com cinco atributos desta que serão explicados no parágrafo seguinte.
- **A decisão:** o indivíduo usa e avalia a inovação, decidindo se vai adotá-la ou rejeitá-la.
- **Implantação:** o indivíduo pode precisar de ajuda para reduzir as incertezas sobre as consequências da implantação.
- **Confirmação:** o indivíduo tenta obter informações sobre a inovação que reforce sua escolha (*a posteriori*).

Do ponto de vista individual, segundo Rogers (2003), a variação do nível de adoção de uma inovação depende pode ser explicado a partir de cinco atributos associados de maneira positiva ao seu grau de adoção:

1. A vantagem relativa de uma inovação é a percepção de sua utilidade em relação ao objeto que pretende substituir;
2. A compatibilidade, ou seja, a percepção da inovação como sendo compatível com os valores, as experiências anteriores e as necessidades dos usuários potenciais;
3. A percepção da complexidade de uma inovação. Inovações fáceis de entender serão adotadas muito mais rapidamente do que aquelas cujo uso requer o desenvolvimento de novas habilidades;
4. A capacidade de experimentar uma inovação antes de usá-la, cria confiança entre os usuários em potencial;
5. A observabilidade, ou seja, ver outras pessoas usando a inovação e se beneficiando dela, permite que os usuários em potencial vejam seus benefícios.



Quando a inovação é aceita, o usuário também pode modificá-la. Rogers usa, neste caso, o conceito de “reinvenção”, definido como o grau de modificação de uma inovação por um usuário durante sua adoção (RICE; ROGERS, 1980). A modificação ou simplificação ocorre para que a inovação seja adotada em um contexto muito específico ou para que se adapte melhor às necessidades de seus usuários. Isso às vezes também pode ser explicado pela falta de conhecimento ou treinamento do usuário. Uma inovação abstrata ou uma ferramenta (como software) com várias possibilidades de aplicação tem mais probabilidade de ser reinventada ou simplificada.

Embora o conceito de “reinvenção” da inovação ainda seja pouco estudado e ambíguo na atualidade (BUI, 2013), os pesquisadores interessados neste conceito identificaram vários fatores que explicam os motivos pelos quais uma inovação é reinventada, incluindo: 1) melhor adaptação da inovação às necessidades e estruturas organizacionais, 2) falta de *know-how*, 3) instrução insuficiente, 4) tentativa de simplificar inovações ou esclarecer componentes conceituais, 5) necessidade de personalizar uma ferramenta considerada muito geral, 6) orgulho em fornecer propriedade local, 7) encorajamento de agentes de mudança, 8) resposta a ameaças de concorrentes ou 9) restrições orçamentárias (BUI, 2013).

3 METODOLOGIA

Este é um estudo exploratório e qualitativo realizado com professores de educação física, que atuam na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Cuiabá-MT. Segundo Gil (2010), o estudo exploratório se caracteriza por proporcionar uma maior familiaridade com um problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou ainda, a construção de hipóteses e o aprimoramento de ideias, sendo que seu planejamento tende a ser bastante flexível. Por sua vez, Marconi e Lakatos (2010) destacam que na pesquisa exploratória obtêm-se descrições quantitativas e qualitativas do objeto estudado.

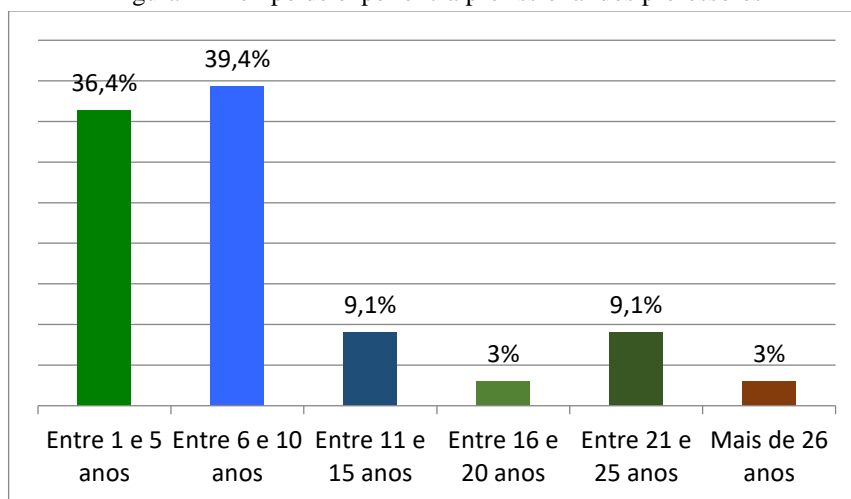
A coleta de dados aconteceu entre 15 de setembro a 7 de outubro de 2020, ou seja, após quase seis meses do início do ensino remoto. O convite para a participação na pesquisa foi enviado através de um grupo de WhatsApp de professores de educação física de Cuiabá e também para o e-mail das escolas municipais, junto com o termo de consentimento livre e esclarecido. Trinta e três dos 220 professores aceitaram o convite para participar da pesquisa, o que corresponde a 15% dos professores da rede municipal de educação de Cuiabá.

O instrumento utilizado para a coleta foi um formulário online (*Google Forms*) enviado para o grupos de professores no WhatsApp e também para o e-mail das escolas, formulário este,

composto por dados sobre os professores (e-mail, escola, sexo, tempo de experiência no magistério) e seis questões, sendo duas objetivas, sobre as tecnologias digitais utilizadas nas aulas e sobre a percepção do percentual de alunos que participam das aulas neste formato, e quatro questões descritivas relacionadas as práticas de ensino declaradas, os desafios, as aprendizagens relacionado ao ensino remoto de urgência e sobre as expectativas para o ensino futuro num contexto pós-pandemia.

A amostra não probabilística e por conveniência foi constituída por 33 professores de educação física que participaram do estudo voluntariamente. Dos 33 colaboradores, 66,7% são mulheres e 33,3% são homens. O gráfico abaixo mostra o tempo de experiência profissional dos professores nas escolas.

Figura 1 - Tempo de experiência profissional dos professores



Fonte: Da pesquisa.

Os dados quantitativos foram tratados pelo *Google Forms*, por meio de uma análise quantitativa descritiva. Por sua vez, as informações qualitativas realizamos uma análise temática continuada (PAILLÉ; MUCHIELLI, 2012) do *corpus*. No momento da análise foram identificadas e separadas as unidades de significação, ou seja, uma frase ou conjunto de frases ligadas à um mesmo tema. A título de ilustração, para cada um dos temas e subtemas serão apresentados alguns trechos dos depoimentos dos professores relacionados aos temas: as práticas declaradas do ERE na educação física, os desafios e aprendizagens dos professores, bem como as expectativas relacionadas ao ensino presencial futuramente.

Os resultados foram analisados com base em pesquisas anteriores sobre o tema e também levando em consideração a teoria da difusão das inovações de Rogers (2003). A seguir

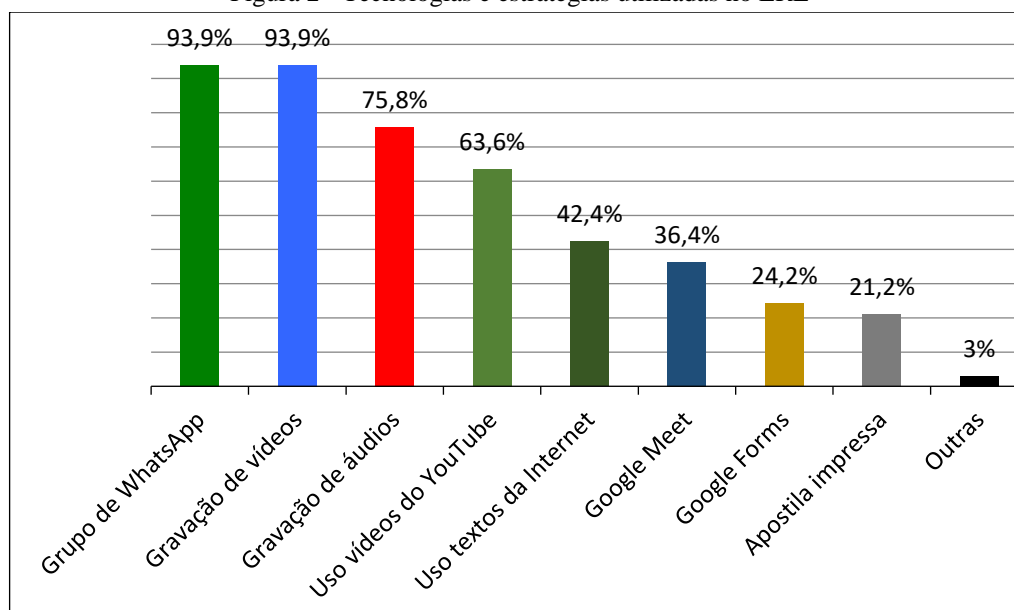
apresentamos os achados da pesquisa contrastando com a discussão e análise dos dados e informações.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. AS PRÁTICAS DECLARADAS EM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

O gráfico abaixo mostra as tecnologias e estratégias utilizadas pelos professores de educação física das escolas municipais de Cuiabá para desenvolver o ERE com seus alunos.

Figura 2 - Tecnologias e estratégias utilizadas no ERE



Fonte: Da pesquisa.

Corroborando esses resultados, a pesquisa do Instituto Península (2020) revelou que entre os professores de escolas municipais brasileiras, o principal contato com os alunos durante o ensino remoto é feito através do WhatsApp (90%), em seguida por meio de ligações de telefone (27%), grupos de sala de aula (24%), redes sociais (21%), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (14%) e e-mail (7%). Além disso, pesquisas de Machado *et al.* (2020) constatou que o WhatsApp é o meio mais utilizado pelos professores de educação física no ensino remoto emergencial. Porém, também utilizam redes sociais, plataformas e distribuem apostilas com atividades educativas para tentar chegar a todos os alunos, levando em consideração: as condições de acesso à Internet, as condições familiares e a necessidade em ter vários estímulos de aprendizagem.

Para atender os estudantes que não têm acesso à internet, 21,2% dos professores elaboram apostilas com atividades e tarefas que os pais buscam nas escolas para os filhos



continuem estudando em casa. Este percentual é bem abaixo dos encontrados pela pesquisa do Instituto Península (2020), que mostrou que 48% dos professores pesquisados preparam materiais impressos para enviar aos alunos. Em nossa opinião, isso provavelmente se deve ao fato de a Educação Física ser uma disciplina com forte componente prática e, portanto, os professores acharem desnecessário preparar atividades teóricas para os alunos.

Um percentual muito pequeno de professores da nossa pesquisa tem utilizado também as redes sociais (Facebook ou Instagram) ou outras plataformas (Google Sala de Aula, Moodle) e ferramentas (como o e-mail e o Power-Point) para desenvolver o ERE. Nossa hipótese é que os professores acham essas ferramentas, plataformas e redes sociais mais complexas ou mais difíceis de acessar do que o WhatsApp para a aplicação do ensino remoto emergencial.

Vejamos agora algumas práticas declaradas do ERE na educação física, em relação ao planejamento ou às estratégias de ensino utilizadas pelos professores:

Passo o conteúdo por meio do grupo de WhatsApp e descrevo o desenvolvimento do mesmo, através de vídeos e/ou áudios.guardo o recebimento das atividades, quando eles não interagem entro em contato no grupo ou pelo telefone particular. Depois eles enviam fotos e/ou áudios e eu faço as correções. (P11)

[...] tento escolher tarefas que possam incentivar os pais a brincarem mais junto com seus filhos, em segundo lugar penso em tarefas práticas, tendo em vista que agora nossos alunos estão menos ativos fisicamente e por último penso em atividades que necessitem menos materiais possíveis ou que sejam facilmente encontrados ou mesmo adaptáveis. [...] envio a tarefa numa semana e eles devolvem na semana seguinte, porque muitos pais no horário das aulas não estão com os alunos. [...]. (P14)

Temos organizado apostilas para atender aos alunos que não possuem Internet. [...]. Aproveito as atividades da apostila para enviar também nos grupos de WhatsApp. Tiro *print* da atividade proposta para aquele dia e complemento a explicação da atividade com vídeos do Youtube, áudios e/ou vídeos produzidos por mim. (P20)

Vale observar que o WhatsApp é um aplicativo de mensagens de smartphone e não um Ambiente Virtual de Aprendizagem nos moldes da Educação à Distância. Porém as escolas têm utilizado esta ferramenta por ser de mais fácil acesso para os pais e alunos da escola pública do que *tablets* e computadores. Nesse sentido, Rogers (2003) explica que uma inovação às vezes é modificada ou simplificada para ser adotada num dado contexto ou melhor adaptada às necessidades de seus utilizadores, este foi o caso do ERE nas escolas municipais de Cuiabá. Outros motivos para a reinvenção e adaptação do WhatsApp para o contexto escolar podem ser a falta de conhecimento e a formação insuficiente em tecnologias educacionais por parte de professores e gestores escolares, resultando no desconhecimento de outras possibilidades oferecidas para a educação a distância e comunicação em uma única plataforma, como: plataforma Microsoft Office 365 *Education*, plataforma Google *Education*, *Moodle* etc.



Além disso, o WhatsApp possui todas as características que favorecem a adoção de uma inovação segundo Rogers (2003). Na verdade, o WhatsApp tem: 1) uma vantagem relativa definitiva para se comunicar com os alunos, em comparação com a comunicação face a face evitada pela pandemia; 2) compatibilidade com experiências anteriores de uso do WhatsApp para comunicação no contexto não profissional; 3) a simplicidade dessa ferramenta; 4) os professores já tiveram experiência de uso anterior ao uso pedagógico; e 5) o uso que já observaram em seu entorno; 6) a popularidade que este aplicativo de mensagens tem no Brasil, existem outros desse tipo, mas que são pouco utilizados.

Os professores de educação física declararam que preparam entre uma e três atividades por aula, gravam vídeos e áudios explicativos ou enviam vídeos de atividades encontrados no YouTube. Depois, aguardam o retorno das atividades realizadas pelos alunos através de fotos, vídeos ou áudios e fazem as correções. Eles também se preocupam em planejar atividades práticas, pois entendem que as crianças carecem de movimentos neste período de isolamento social. Um dos professores destacou a estratégia de enviar as atividades com o prazo de realização de uma semana, para dar tempo para os alunos fazerem as atividades no período da noite ou aos finais de semana, uma vez que muitos pais já retornaram ao trabalho.

4.2. PRINCIPAIS DESAFIOS RELACIONADOS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação aos desafios relacionados ao ERE na educação física, os professores declararam que são: dificuldade de acesso às tecnologias digitais e à Internet, a falta de apoio dos pais ou responsáveis, a burocracia das demandas institucionais, a ausência da interação corporal entre os alunos no ambiente virtual. Vejamos alguns depoimentos dos professores relacionados aos desafios:

Acesso às tecnologias digitais:

Na escola rural está sendo incluir todos, pois o acesso à Internet não é para todos. Os que usam dados móveis não assistem os vídeos explicativos. [...]. (P6)

Os alunos que não têm acesso a uma boa internet, inclusive a minha que também sempre fica caindo. (P11)

Vejo o ensino remoto como uma tentativa de amenizar os danos causados pelo isolamento social e a ausência das crianças na escola. Mas, infelizmente, não consegue garantir a educação em sua totalidade, tendo em vista que necessita de tecnologia e de acesso à Internet, não abrange todos os estudantes. (P32)

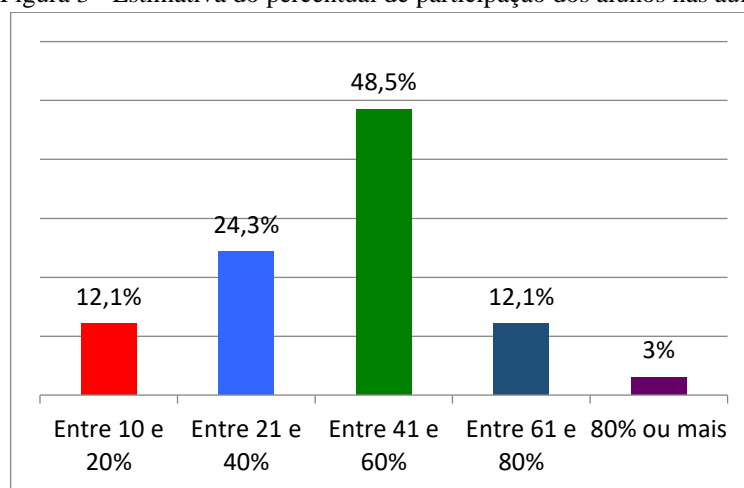
Falta de apoio dos pais ou responsáveis:

[...]. Trabalhar com as habilidades de danças, jogos e brincadeiras de origem africanas, afro-brasileiras e indígenas, uma vez que algumas famílias ainda têm uma imagem deturpada [preconceito] desse conteúdo. Na escola de forma presencial é mais fácil ensinar esse conhecimento para aluno, [...]. (P13)

A maioria dos alunos atendidos são pequenos, até o sexto ano, e essa faixa etária é muito dependente de seus pais. [...], mas infelizmente muitos pais não ajudam seus filhos, dizem que trabalham de mais, que não podem ajudar seus filhos por problemas de saúde, colocam toda a dificuldade a frente. [...]. (P14)

Pedimos para que os professores fizessem uma estimativa do percentual de participação dos alunos nas aulas do ERE. Eles disseram que varia muito de turma para turma e que as turmas menores são bastante dependentes dos pais para realizarem as tarefas. De um modo geral, classificamos a percepção dos professores quanto a participação dos alunos nas aulas remotas nos seguintes estratos:

Figura 3 - Estimativa do percentual de participação dos alunos nas aulas



Fonte: Da pesquisa.

Como o gráfico mostra, apesar do esforço dos professores, o ERE não atinge todos os alunos. Soma-se que muitas crianças dependem dos telefones celulares de seus pais para realizarem as tarefas propostas. Esses resultados também indicam a percepção dos professores nos meses de setembro e outubro, passados praticamente seis meses do início do ensino remoto. Resultados sujeitos também ao período de abertura e volta ao trabalho na maioria das atividades profissionais, depois de períodos de restrições de circulação social e até mesmo de *lockdown*.

Demandas institucionais:

[...]. MAS O PIOR É ATENDER AS DEMANDAS BUROCRÁTICAS (sic.), bem difíceis no início do processo. (P17)

Ausência da interação corporal entre os alunos:

A corporeidade, as narrativas que o corpo estabelece no cotidiano da escola fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Estabelece elementos fundamentais para o



desenvolvimento das práticas pedagógicas da Educação Física. Podemos dizer que tudo isso fica comprometido com o ensino remoto. (P8)

Trabalhamos com o corpo em movimento e suas especificidades. Ministras as atividades no formato de ensino remoto implicou muitas inquietações de como garantir o ensino e aprendizagem dos alunos. Na minha percepção, as aulas de educação física transcendem o ato de movimentar, uma vez que, as questões sociais, culturais, o aprender com seus pares e a percepção subjetiva do professor são exclusivas das aulas presenciais. (P32)

Esses resultados são parcialmente corroborados pela pesquisa do Instituto Península (2020), que constatou que os principais desafios para os professores no ensino remoto são: a falta de equipamentos e conectividade dos alunos (79%), manter o engajamento dos alunos (64%), o distanciamento e perda de vínculo com os alunos (54%), a falta de formação para lidar com o ERE (49%), a falta de conhecimento das TDICs (46%), a falta de um ambiente para trabalhar em casa (45%), lidar com os pais ou responsáveis (38%), o lado emocional do trabalho (34%).

Vale notar que resultados do mesmo projeto de pesquisa que desenvolvemos, mas com professores de escolas particulares (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020), nenhum dos professores entrevistados apontou como desafio a falta de equipamentos tecnológicos e de conectividade dos alunos. Inversamente, este problema surge fortemente nas escolas públicas municipais de Cuiabá como é o caso de nossa, esse problema surge com força nas escolas públicas de Cuiabá e do Estado do Rio Grande do Sul (MACHADO et al., 2020), o que mostra o impacto das desigualdades econômicas na educação a distância nas diferentes turmas social.

Conforme revelou a Agência Brasil (2020a), um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet. Dos que têm acesso, 85% usam a internet apenas pelo celular e com planos limitados. Além disso, as antenas de celular devem enviar sinais para 1.500 dispositivos. Nas favelas, esse número pode chegar a 12 vezes mais aparelhos conectados, tornando o sinal muito fraco. Mesmo os brasileiros que têm algum acesso à Internet, enfrentam várias outras dificuldades, o que muitas vezes inviabiliza os cursos a distância (AGÊNCIA BRASIL, 2020b).

Em relação às demandas institucionais, outra pesquisa sobre educação a distância no contexto da pandemia com professores de universidades privadas no Brasil, mostrou que as demandas das instituições em relação aos professores têm aumentado, principalmente no que se refere à atratividade das aulas remotas para os alunos, para que eles não abandonem a escola (GODOI et al., 2021). Sobre a ausência de interação corporal entre os alunos no ambiente virtual, esta também foi apontada como uma dificuldade no ensino remoto na formação profissional em educação física (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020; GODOI et al., 2021),



nas aulas de educação física em escolas particulares (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020) e em escolas públicas (MACHADO et al. 2020). A ausência corporal nas aulas tem provocado um misto de emoções, pois os professores sentem falta do contato físico com os alunos e acreditam que a educação física está perdendo sua identidade (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020). Identidade esta, caracterizada pelo saber fazer, pelas vivências e experimentações corporais (MACHADO et al. 2020; LAZZAROTTI FILHO et al., 2015) de movimento relacionada aos jogos, esportes, dança, ginástica e lutas.

Neste sentido, os desafios relacionados ao uso das TDICs no ensino da Educação Física, pode ser uma barreira para a adoção desta inovação no período pós-pandemia, pois segundo Rogers (2003), quando não há compatibilidade com os valores, experiências anteriores e necessidades dos usuários – no caso, relacionado ao ensino da Educação Física –, a adoção da inovação fica comprometida.

4.3. PRINCIPAIS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS NESTE PERÍODO

No que tange às aprendizagens profissionais dos professores relacionada ao ERE, os professores expressaram: o uso das TDICs no ensino como ferramenta de trabalho; a reflexão sobre a prática; organização, empatia, resiliência, criatividade, bem como romper com a timidez diante da câmera; a busca de novos conhecimentos e trocas de experiências; a importância do vínculo com as famílias dos alunos.

A utilização das TDICs no ensino:

Aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas e reaprender a todo momento. (P5)

Um ponto positivo a aprendizagem e o desenvolvimento que o professor adquire com os recursos tecnológicos. [...]. (P8)

Aprendi a lidar mais com a tecnologia tendo que aprender a montagem de vídeos e abaixar os aplicativos certos, [...]. (P9)

Reflexão sobre a prática:

Foi um momento de muita reflexão da minha prática, esse período veio mostrar que devemos acompanhar os alunos, entender que eles mudaram e precisamos nos atualizar e deixar nossas aulas mais atrativas. (P3)

Reflexões sobre a minha prática. (P31)

Organização, empatia, resiliência, criatividade e romper com a timidez

[...]. Ser uma pessoa organizada e disciplinada me ajudou bastante a não surtar e conseguir cumprir prazos; [...] empatia; resiliência. (P17)

Tive várias oportunidades de aprendizagem neste período, na verdade precisei me reinventar como professor já que dar aula em sala de aula é uma coisa e na frente da câmera é outra, sem contar as atividades que de maneira geral são individuais [no



ERE]. Então eu acho que desde a desenvoltura frente a câmera, a parte de edição de vídeos até o planejamento de atividades eu tiro como aprendizagem. (P22)

[...], e a timidez que eu tinha em aparecer em vídeos foi superada. [...]. (P30)

A criatividade e a busca por se reinventar. (P33)

A busca de novos conhecimentos e trocas de experiências:

Nunca aprendi tanto sobre vários assuntos em tão pouco tempo. Li muitas instruções, resoluções, orientações... assisti muitos vídeos, *lives* e até mesmo cursos. [...]. (P17)

Que estamos em uma era digital, podemos aliar a tecnologia ao nosso trabalho, trocar experiências com os colegas de profissão e me aperfeiçoar mais na dinâmica de minhas aulas. (P29)

A importância do vínculo com as famílias dos alunos:

Esse processo de ensino me fez ver a importância da Educação Física na escola porque agora temos mais contato com os pais. [...]. (P7)

[...]. Observei que a participação da família é mais intensa e necessária para auxiliar nas atividades. (P8)

A importância do tripé da educação: escola, família e aluno. (P9)

Esses resultados são também parcialmente corroborados com os da pesquisa do Instituto Península (2020). Nesta, os professores destacaram que os legados da pandemia para a profissão docente são: a importância do uso da tecnologia no ensino e também a valorização da carreira docente pela sociedade (72%); surgimento de formas mais dinâmicas de estudar e aprender (55%); a importância da tecnologia na formação inicial de professores (54%); a importância do vínculo com os alunos (45%) e com as famílias (42%).

Em relação a busca de novos conhecimentos e trocas de experiências entre os pares, no período de distanciamento social e interrupção das aulas presenciais, observamos um aumento significativo no ambiente virtual de cursos de formação continuada (sistematizadas ou não), *lives*, canais de vídeos de professores e o uso das redes sociais e aplicativos de mensagens para a troca de informações e para a pesquisa de atividades e estratégias de ensino utilizadas no ensino remoto.

Além disso, segundo Rogers (2003), ver outras pessoas usando a inovação e se beneficiando dela, permite que os usuários em potencial vejam seus benefícios e se motivem para a sua utilização. Além disso, conforme apontado por Cinkara e Arslan (2017) e Goh (2015), os professores, como em outras categorias profissionais, por exemplo, usam os grupos do Facebook como uma oportunidade para se engajar no desenvolvimento profissional informal e como um espaço onde é possível compartilhar conhecimentos e recursos (HOMAN, 2014).



4.4. EXPECTATIVA DE MAIOR INTEGRAÇÃO DAS TDICS NO ENSINO PRESENCIAL PÓS-PANDEMIA

É interessante notar que, no contexto da pandemia, o uso de TDIC no ensino remoto pode ser visto como um tipo de adoção de inovação por decisão imposta (ROGERS, 2003), não no sentido autoritário, mas devido ao fechamento de escolas e as medidas de distanciamento social como forma de prevenir a COVID-19. Sem muito tempo para se preparar para a inovação, escolas e professores tiveram que encontrar meios para desenvolver suas atividades no ERE. Apesar disso, vários professores disseram que desejam fazer mais uso do TDIC em seu ensino.

Embora somente três professores disseram que já as utilizavam, mesmo antes da pandemia e do ensino remoto emergencial, agora vinte e seis professores pretendem integrar mais as TDICS quando as aulas voltarem para o sistema presencial. Vejamos a seguir alguns depoimentos dos professores:

Acho que a tecnologia já está bem presente no cotidiano dos alunos. As aulas de Educação Física são para promover o bem estar, integração, socialização, diversão entre outras coisas, caso eu consiga integrar tudo isso com a ajuda da tecnologia não vejo problema em usá-la para esse fim. (P22)

Sim. Os recursos tecnológicos podem funcionar como nossos aliados, visto que as crianças se interessam por vídeos, por produzir conteúdo. (P29)

Após passarmos por esse período excepcional, a educação terá um novo olhar para as tecnologias e uma nova visão no ato de ensinar e aprender. O ensino híbrido abriu um espaço para pensarmos em novas metodologias didáticas e ferramentas digitais a fim de complementar e sofisticar a educação que conhecemos hoje. O período de pandemia mostrou as fragilidades da educação, mas, ao mesmo tempo, aponta para grandes reformulações no fazer pedagógico arraigado há várias décadas. (P32)

A pesquisa do Instituto Península (2020), revelou que os professores mudaram a percepção que têm da importância do uso das TDICS no processo de ensino-aprendizagem, antes da pandemia era de 57% e de 94% depois da pandemia.

Por outro lado, quatro professores disseram que talvez usariam ou gostariam de usar, mas para isso seria importante superar alguns obstáculos como a falta de equipamentos e de Internet de qualidade nas escolas. De fato, a presença de infraestrutura e equipamentos mínimos nas escolas é um pré-requisito para o uso da tecnologia digitais na educação (GIL-FLORES; RODRÍGUEZ-SANTERO; TORRES-GORDILLO, 2017). Ademais, esses professores disseram que podem utilizar as tecnologias digitais, dependendo dos conteúdos que forem abordar nas aulas, ou ainda a depender da faixa etária que lecionam, pois as crianças pequenas dependem muito dos responsáveis para ter acesso às TDICS em suas casas, isso no caso de passarem tarefas que envolvam o uso da tecnologia digital.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossa pesquisa colocaram em evidência o aumento do uso de tecnologias digitais, em alguns casos tidas como inovações ou reinvenção de certas inovações, por professores de educação física que atuam em escolas públicas municipais de Cuiabá-MT, que lecionam para turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange às práticas declaradas do ERE, a maior parte dos docentes tem utilizado ferramentas ou aplicativos comumente utilizados na vida privada como o WhatsApp para desenvolver o ensino remoto. Dado ao acesso desigual à tecnologia para os alunos, um quarto de professores também prepara apostilas para os alunos que não têm acesso à internet.

Contudo, os professores também revelaram os desafios profissionais relacionados ao ERE, tais como: a dificuldade de acesso às tecnologias digitais e à Internet que é uma barreira ao passo que não atinge todos os alunos. Na verdade, dado ao acesso desigual à tecnologia para os alunos, um quinto dos professores também preparou apostilas para alunos que não têm acesso à Internet. Outros desafios foram: a falta de apoio dos pais ou responsáveis na realização das tarefas dos alunos ou em relação a determinados conteúdos nos quais existem certos preconceitos, a burocracia das demandas institucionais da escola e a ausência da interação corporal entre os alunos no ambiente virtual.

Por outro lado, os professores também revelaram aprendizagens profissionais relacionados ao ERE neste período, como: o uso das TDICs no ensino e também de aplicativos normalmente usados na vida privada como o WhatsApp, para oferecer educação a distância. Também vimos mais reflexão sobre a prática pedagógica; habilidades de trabalho e emocionais tais como organização, empatia, resiliência, criatividade, bem como, romper com a timidez diante da câmera; a busca de novos conhecimentos e trocas de experiências com os pares; a importância do vínculo com as famílias dos alunos. Outra aprendizagem é a consciência da utilidade dos TDICs também para o ensino presencial no futuro. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, que aprenderam a utilizar novas ferramentas, desenvolveram novas estratégias de ensino e habilidades de trabalho e emocionais.

Apesar do potencial das TDICs não apenas para educação à distância, mas também para o ensino presencial, nosso estudo também destaca as dificuldades e as desigualdades econômicas existentes que se traduzem em dificuldade de acesso às TDICs e ao ERE por uma parte considerável dos alunos das escolas públicas. Deste modo, fica evidente a necessidade de



haver uma melhor distribuição de renda na sociedade e de democratizar o acesso às TDICs pela população, bem como o investimento na formação inicial e continuada de professores para melhor utilização das tecnologias digitais no ensino, seja ele desenvolvido de modo presencial, remoto ou híbrido.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à Internet.** 2020a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 28 de dez. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **Celular é o principal meio de acesso à Internet no país.** 2020b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais#:~:text=Acesso%20pelo%20celular%20aumentou%20para%2098%2C1%25%20de%202017%20para%202018&text=Os%20aparelhos%20s%C3%A3o%20o%20principal,por%20quase%20todos%20os%20brasileiros.&text=Os%20dados%20mostram%20que%2079,78%2C2%25%20em%202017>. Acesso em: 28 de dez. 2020.

BARACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim; LIMA, Márcio Roberto de. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani de Lorenzi; VANZIN, Tarcísio. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56-75, jul./dez. 2008.

BIANCHI, Paula. Relato de experiência em mídia Educação (Física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. In: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sérgio Dorenski (Orgs.). **Pesquisa em educação física e Mídia**: contribuições do LaboMídia/UFSC. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2009.

BUI, Quang “Neo”. What is being Reinvented? Toward a Conceptual Model of Reinvention. In: **DIGIT 2013 Proceedings**. 10, 2013. Disponível em: <http://aisel.aisnet.org/digit2013/10>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

CEPAL/OIT. **Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. El trabajo en tempos de pandemia: desafíos frente a la enfermedad por coronavirus (COVID-19)**. n. 22, Santiago: ONU, mayo, 2020.

CETIC. **TIC Domicílios**: principais resultados. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf; Acesso em: 15 de nov. de 2020.

CINKARA, Emrah; ARSLAN, Fadime. Content Analysis of a Facebook Group as a Form of Mentoring for EFL Teachers. **English Language Teaching**, v. 10, n. 3, p. 40-53, 2017.

CODREANU, Tatiana; DEVELOTTE, Christine. Enseigner par visioconférence poste à



poste: cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales. *In: Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. Conference JACAIR 2010, p. 49-59 2010.

CUIABÁ. **Orientações sobre procedimentos para a realização de atividades EaD**. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, s.d., 2020a. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/download.php?id=109562>; Acesso em: 20 de set. de 2020.

CUIABÁ. **Portal da Escola Cuiabana**. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/PORTALDAESCOLACUIABANA/featured>; Acesso em 20 de set. de 2020.

CUIABÁ. **Cuiabá inova com utilização de ferramentas tecnológicas, TV aberta, e conteúdos alinhados à grade curricular**. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 25 de abril de 2020c. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/educacao/cuiaba-inova-com-utilizacao-de-ferramentas-tecnologicas-tv-aberta-e-conteudos-alinhados-a-grade-curricular/21774>; Acesso em: 20 de set. de 2020.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de educação física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 3, p.701-716, 2015.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. **Jogos digitais educacionais nas aulas de educação física: Olympia, um videogame sobre os Jogos Olímpicos**. 2014. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2014.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót. **Educação física escolar e currículo do estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do hip hop e street dance**. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL-FLORES, Javier; RODRIGUEZ-SANTERO, Javier; TORRES-GORDILLO, Juan-Jesús. Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. **Computers in Human Behavior**, n. 68, p. 441-449, 2017.

GODOI, Marcos et al. O ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de educação física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020.

GOH, Christine C. M. Professional development for teachers of 21st century English language learners. *In: TESOL Regional Conference: Excellence in Language Instruction*:



Supporting Classroom Teaching & Learning, Singapore, december, 2015.

HODGES, Charles et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>; Acesso em: 22 de ago. de 2020.

HOMAN, Elizabeth. The shifting spaces of teacher relationships: complementary methods in examinations of teachers' digital practices. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 22, n. 3, p. 311-331, 2014.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa**: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. Estágio controlado – agosto de 2020. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos_-fase-3.pdf; Acesso em: 5 de out. de 2020.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade à distância. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 3, p. 636-50, 2015.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; ARAÚJO, Allyson Carvalho; SOUZA, Dandara Queiroga de Oliveira. Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar. In: DORENSKI, Sérgio; LARA, Larissa; ATHAIDE, Pedro (Org.). **Comunicação e mídia**: história, tensões e perspectivas – Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos do CBCE. Natal-RN: EdUFRN, 2020, p. 57-74. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/colecao-40anos.php>; Acesso em: 20 de ago. de 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte et al. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, n. 26, p. 1-16, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Diego de Sousa. Articulações entre lazer e mídia na educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 31, p. 241-250, 2008.

MILANI, Amanda Gabriele. **Gênero nas aulas de educação física**: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o *Facebook*. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2015.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de ciências da educação**, Lisboa, Portugal, n. 3, p. 41-50, mai/ago, 2007.

MORISSO, Maríndia Matos; BRACHTVOLGEL, Caterine de Moura; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A utilização das TIC por professores de educação física de escolas públicas da região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. In: II EDUCOM SUL: Educação e



Direitos Humanos. Ijuí-RS, 27 e 28 de junho de 2013. **Anais [...]**, Disponível em: <http://coral.ufsm.br/educosul/2013/com/gt2/5.pdf>, Consulta em: 5 de out. de 2020.

PAILLÉ, Pierre; MUCHIELLI, Alex. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2012.

RODRIGUES, Elisa. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 22 de ago. de 2020.

RICE, Ronald E.; ROGERS, Everett M. Re-invention in the innovation process. **Knowledge**, v. 1, n. 4, p. 499-514, 1980. Disponível em: <http://www.comm.ucsb.edu/faculty/rrice/A5RiceRogers1980.pdf>; Acesso em: 10 dez. de 2020.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovations**. 5 ed. New York, NY: The Free Press, 2003.

SILVA, Luciana Maria Fernandes. **O ensino da capoeira na educação física escolar: blog como apoio pedagógico**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2012.

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

UNESCO. **Impacto da COVID-19 na educação**. 2020. Disponível em: <http://pt.unesco.org/covid19/educationreponse>; Acesso em: 15 de maio de 2020.

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of COVID-19. **Sport, Education and Society**, julho 2020.