

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO  
HUMANO

LAURA DA SILVA

**ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COM A  
PALAVRA OS PROFESSORES.**

PORTO ALEGRE

2022

LAURA DA SILVA

**ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COM A  
PALAVRA OS PROFESSORES.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Da Silva, Laura  
Ensino Remoto e Educação Física no Ensino Médio:  
com a palavra a professores / Laura Da Silva. --  
2022.  
78 f.  
Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa  
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,  
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação Física Escolar. 2. Ensino Remoto. 3.  
Ensino Médio. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Laura da Silva**

**ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COM A  
PALAVRA OS PROFESSORES.**

**Conceito final: .....**

**Aprovado em ..... de ..... de .....**

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Belmonte Machado – UFRGS**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mauren Lúcia Braga de Araújo- UNIPAMPA**

---

**Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por todas as maravilhas que tem feito em minha vida, por todas as conquistas e por me ensinar tanto todos os dias.

Agradeço também a minha família, em especial a minha avó Maria Luiza a quem dedico todo meu amor. A minha mãe e minha tia Luiza por estarem sempre ao meu lado me incentivando a perseverar.

Agradeço ao meu fiel companheiro Tarcísio, a quem eu tanto amo e que me faz companhia todos os dias ao longo desses cinco anos.

Agradeço ao meu namorado Cleber por estar sempre comigo, arrancando sorrisos do meu rosto quando tudo é dificuldade.

Agradeço também a compreensão dos meus amigos, a todas as palavras de força e incentivo que me fizeram chegar até aqui.

"Será que alguém aqui consegue explicar  
Quando é que a gente abriu mão de tanta conquista?  
De tudo que caminhamos pra nos libertar  
Será que aquela coragem ficou na pista?  
Todo o mundo crente que está certo o tempo todo  
E o contraditório é só a sua opinião  
Inocentes vão marchando para o precipício  
Convencidos de encontrar um paraíso  
Atrás de um paraíso, oh  
Paraíso  
Para si  
Será que alguém aqui consegue me explicar (explicar)  
Quando é que a gente abriu mão de tanta conquista?  
De tudo que caminhamos pra nos libertar  
Será que aquela coragem ficou na pista?  
Todo o mundo crente que está certo o tempo todo  
E o contraditório é só a sua opinião  
Inocentes vão marchando para o precipício  
Convencidos de encontrar um paraíso"

(Lulu Santos)

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/Escola de Educação Física (PPGCMH/ESEFID).

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática pedagógica.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Ensino Remoto e Educação Física no Ensino Médio: com a palavra os professores. PROBLEMA DE PESQUISA: “Como professores de Educação Física, atuantes no Ensino Médio, organizaram suas aulas no decorrer do Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19?”.

### OBJETIVOS:

Geral: Compreender como professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio, de diferentes redes de ensino organizaram suas aulas diante da implementação do Ensino Remoto.

Específicos: Identificar e pontuar as dificuldades enfrentadas por professores de cada uma das redes de ensino no planejamento e execução de suas aulas; Compreender de que maneira organizaram-se para o enfrentamento dessas dificuldades; Identificar limites e possibilidades para a EFI na modalidade de Ensino Remoto.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado acadêmico é de cunho qualitativo e tem como tema o Ensino Remoto e Educação Física escolar. A pandemia causada pelo Covid-19 desdobrou-se de inúmeras formas em nossa sociedade. Causando a paralização quase que total das atividades a nível mundial, afetando de forma significativa setores como saúde, educação e economia. Em se tratar de educação, a solução viável para as condições oferecidas durante a pandemia, foi a utilização do Ensino Remoto. Porém, a implementação dessa modalidade de ensino gerou diversas dificuldades para os professores, que repentinamente tiveram de adaptar-se a uma nova realidade muito distinta da vivida nas escolas. Compreendendo a Educação Física como uma disciplina escolar que dá maior destaque a dimensão procedimental em relação a outras disciplinas, a presente dissertação de mestrado apresenta como problema de pesquisa norteador a seguinte questão: “Como professores de Educação Física, atuantes no Ensino Médio, organizaram suas aulas no decorrer do Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19?”. Tendo como objetivo compreender como professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio, de diferentes redes de ensino organizaram suas aulas diante da implementação do Ensino Remoto. O procedimento de pesquisa empregado foi a entrevista semiestruturada, pois a mesma permite maior liberdade ao entrevistado ao fazer seus apontamentos. A coleta de informações junto aos professores foi realizada no primeiro semestre de 2022 de forma remota, através da plataforma *Google Meet*. Os professores colaboradores da pesquisa são de escolas de ensino privado e público, sendo as de ensino público estadual e federal. Concluindo então, durante o Ensino Remoto houve maior tendência às aulas conceituais. E apesar das dificuldades enfrentadas com relação às tecnologias, professores utilizaram-se de recursos como jogos, filmes e elaboração de vídeos para a manutenção das aulas de Educação Física, como forma de adaptação à realidade imposta.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação Física escolar; Pesquisa Qualitativa



## ABSTRACT

This academic master's dissertation is of a qualitative nature and has as its theme Remote Teaching and School Physical Education. The pandemic caused by Covid-19 has unfolded in countless ways in our society. Causing the almost total paralysis of activities worldwide, significantly affecting sectors such as health, education and economy. When it comes to education, the viable solution to the conditions offered during the pandemic was the use of Remote Learning. However, the implementation of this teaching modality generated several difficulties for teachers, who suddenly had to adapt to a new reality very different from that experienced in schools. Understanding Physical Education as a school subject that highlights the procedural dimension in relation to other subjects, this master's thesis presents the following question as a guiding research problem: "How did Physical Education teachers, working in High School, organize their activities? classes during Remote Learning during the Covid-19 pandemic?". Aiming to understand how Physical Education teachers working in High School, from different teaching networks, organized their classes in view of the implementation of Remote Teaching. The research procedure employed was the semi-structured interview, as it allows greater freedom to the interviewee when making his notes. The collection of information with teachers was carried out in the first half of 2022 remotely, through the Google Meet platform. The professors collaborating in the research are from private and public schools, including state and federal public schools. In conclusion, during Remote Learning there was a greater tendency towards conceptual classes. And despite the difficulties faced with regard to technologies, teachers used resources such as games, films and video production to maintain Physical Education classes, as a way of adapting to the imposed reality.

---

Keywords: Remote Teaching; School Physical Education; Qualitative Research.

## RESUMEN

Esta disertación de maestría académica es de carácter cualitativo y tiene como tema la Enseñanza a Distancia y la Educación Física Escolar. La pandemia provocada por el Covid-19 se ha desarrollado de innumerables formas en nuestra sociedad. Provocando la paralización casi total de las actividades a nivel mundial, afectando significativamente a sectores como la salud, la educación y la economía. Cuando se trata de educación, la solución viable a las condiciones ofrecidas durante la pandemia fue el uso del aprendizaje remoto. Sin embargo, la implementación de esta modalidad de enseñanza generó varias dificultades para los docentes, quienes de repente debieron adaptarse a una nueva realidad muy diferente a la que se vive en las escuelas. Entendiendo la Educación Física como una asignatura escolar que destaca la dimensión procedimental en relación con las demás asignaturas, esta tesis de maestría presenta como problema orientador de la investigación la siguiente pregunta: “¿Cómo organizaban sus actividades los profesores de Educación Física que actuaban en la Enseñanza Media? ¿Aprendiendo durante la pandemia de Covid-19?”. Con el objetivo de comprender cómo los profesores de Educación Física que actúan en la Enseñanza Media, de diferentes redes de enseñanza, organizaron sus clases de cara a la implementación de la Enseñanza a Distancia. El procedimiento de investigación empleado fue la entrevista semiestructurada, ya que permite mayor libertad al entrevistado para realizar sus apuntes. El levantamiento de información con los docentes se realizó en el primer semestre de 2022 de forma remota, a través de la plataforma Google Meet. Los profesores que colaboran en la investigación son de escuelas privadas y públicas, incluyendo escuelas públicas estatales y federales. En conclusión, durante el Aprendizaje Remoto hubo una mayor tendencia hacia las clases conceptuales. Y a pesar de las dificultades enfrentadas con respecto a las tecnologías, los docentes utilizaron recursos como juegos, películas y producción de videos para mantener las clases de Educación Física, como una forma de adaptarse a la realidad impuesta.

Palabras clave: Enseñanza a distancia; Educación física escolar; Investigación cualitativa.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EAD: Educação à distância

EFI: Educação Física

EM: Ensino Médio

ERE: Ensino Remoto Emergencial

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC: Ministério da Educação

OMS: Organização Mundial da Saúde

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUCRS: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

SOE: Serviço de Orientação Educacional

TICs: Tecnologias da informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Objetivos.....	16
1.2 Justificativa.....	16
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	19
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	25
3.1. O Ensino Remoto Emergencial diante da realidade educacional brasileira.....	25
3.2 A história da Educação Física no contexto escolar.....	30
3.3 Educação Física, Ensino Médio e as políticas públicas.....	34
<b>4. DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS</b> .....	38
4.1 Contexto da Pesquisa.....	39
4.2 Colaboradores da Pesquisa.....	40
4.3 Procedimentos de Pesquisa.....	40
4.4 Procedimentos de Análise.....	41
<b>5.PROCEDIMENTOS ÉTICOS</b> .....	43
<b>6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</b> .....	44
6.1 Processo de transição do presencial para remoto.....	45
6.2 Quanto ao acesso aos recursos das tics.....	49
6.3 Quanto às dificuldades e proposições referentes a Educação Física Escolar .....	52
6.4 Quanto à busca dos saberes utilizados no Ensino Remoto.....	57
6.5 Quanto à potencialidade do Ensino Remoto na Educação Física Escolar.....	59
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	68
<b>APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	76
<b>APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	77

## 1. INTRODUÇÃO

O surto de Covid-19 foi classificado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, tendo como intuito da classificação determinar através de comprovação científica um evento de emergência de saúde pública de importância Internacional<sup>1</sup>. Tendo o vírus se disseminado rapidamente, teve seu primeiro caso confirmado no Brasil em 25 de fevereiro de 2020. A doença, conforme página do Ministério da Saúde, já contabiliza, até novembro de 2022, 32.592.027 milhões de casos confirmados e 685.428 mil vítimas fatais.

Para além da instabilidade gerada no sistema de saúde, a pandemia trouxe também, o fechamento do comércio de itens não essenciais, o cancelamento de eventos de toda natureza, e também a interrupção das atividades da Educação em escolas e universidades. Diante da imobilidade do governo federal no que diz respeito às medidas de prevenção, os estados organizaram-se de forma individual e independente.

No Rio Grande do Sul o Governo do Estado, conforme Decreto Nº 55.118, de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais, por quinze dias prorrogáveis, porém, mantendo professores em regime de trabalho através de reuniões, e também, de atendimento aos alunos. No dia 17 de março de 2020 então, conforme a portaria 343/2020 do MEC foi autorizada, que em caráter de exceção, as aulas presenciais fossem substituídas, enquanto durasse a pandemia, por aulas utilizando as tecnologias de informação e comunicação. No Rio Grande do Sul, a suspensão das aulas foi vigente até o dia 1º de junho de 2020, quando então o Governo do Estado estabeleceu a modalidade de ERE. Essa modalidade de ensino consistiu em aulas transmitidas através do ensino online, aulas síncronas e assíncronas, com material didático online produzido pelos professores. Porém, antevendo o não acesso às tecnologias por boa parte dos alunos, juntamente com o ensino online, foi produzido e distribuído material físico nas escolas, materiais esses produzidos, também, pelos próprios professores.

Conforme Barreto e Rocha (2020), diferentemente do Ensino à Distância, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em que há

intercessão didático-pedagógica de ensino e aprendizagem através da tecnologia, o ERE possui caráter emergencial. Ele transfere o ensino presencial para o ensino online de maneira mais abrupta, adequando o formato das aulas presenciais ao ensino online.

Sendo o ERE posto como uma medida de emergência e havendo a necessidade de adaptação por parte de professores e alunos, surgem questionamentos acerca da efetividade e do alcance desta modalidade de ensino da maneira como foi posta. Para que o ERE aconteça de forma adequada, é necessário primeiramente, que tanto professores como alunos disponham de determinadas condições, sendo elas o acesso à computadores/notebooks com câmera ou smartphones, acesso à internet com certa velocidade e armazenamento de dados, espaço adequado para o oferecimento/acompanhamento das aulas. No caso específico da EFI, alguns elementos tornam-se ainda mais complexos. Isso porque, a disciplina contempla questões não somente teóricas, mas também de cunho prático.

Na etapa do EM, a EFI está, conforme as Orientações Educacionais Complementares aos PCNs (2006), integrada à área das linguagens, em uma ideia de compreensão da linguagem corporal, da construção e compreensão da cultura produzida através dela. Tendo com isso, o intuito de produzir, reproduzir e transformar a cultura, através da experimentação, reflexão e ressignificação das práticas corporais e das interações estabelecidas a partir dela. Porém, o ERE de certa forma descaracterizou a EFI quando diminuiu ou impossibilitou as interações e dificultou propostas nas dimensões procedimentais e atitudinais, sendo estas, partes importantes para a produção de uma EFI em sua plenitude.

Para além das questões relacionadas à disciplina de EFI, a Educação de forma geral tem sofrido inúmeros ataques ante a um governo neoliberal, determinado a mercantilizar a educação. Além do corte de verbas feito no ensino superior, o atual governo, conforme matéria veiculada no portal de notícias G1, foi o que menos investiu em educação desde 2012. Para mais, não cumpre parte das metas aprovadas em 2014, no Plano Nacional de Educação, em que se prevê a ampliação dos investimentos em educação em até 10% do PIB até 2024.

Recentemente, o governo Bolsonaro enviou o Projeto de Lei Orçamentária ao Congresso Nacional para 2023, nele, conforme matéria publicada em GZH, a educação básica, que contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, poderá perder R\$1 bilhão de investimentos. Além do decréscimo nos investimentos de ordem financeira, o governo federal implementou o Novo EM, projeto que conforme Silva *et. al.* (2022), tem uma perspectiva funcionalista, encontrando na educação institucionalizada o recurso para satisfazer demandas referentes ao desenvolvimento econômico. Justificando-se através de termos como “protagonismo do estudante”, o Novo EM instrumentaliza a educação, transformando-a, conforme Libâneo (2012), em uma educação utilitarista, abandonando seu caráter crítico e subjetivo em prol de atender as necessidades de mercado. Justifica-se através da autonomia do estudante para restringir a formação aos itinerários propostos descaracterizando a formação básica na qual está inserido o EM.

Para mais o movimento de desinvestimento nas políticas educacionais do atual governo intensificou a desvalorização docente através do arrocho salarial e de contratos temporários. Tais condições somadas ao ineditismo do ERE geraram uma série de transtornos aos docentes durante a pandemia. Conforme Saraiva *et. al.* (2020) o trabalho remoto exigiu disponibilidade irrestrita de professores, além da necessidade de planejamento das atividades em formato digital e físico, tempo para correções e avaliações, permaneceram disponíveis para responder aos alunos e aos pais em três turnos.

A partir do cenário imposto pelo atual desgoverno, iniciado no golpe de 2016, pelo caos gerado pela pandemia e sendo eu professora formada recentemente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com uma formação pautada na crença de que a educação é parte determinante na construção de uma sociedade igualitária através de uma aprendizagem crítica, reflexiva e libertadora estabeleci uma série de questionamentos acerca do momento que estamos vivendo. Muito embora tenha buscado a graduação em EFI para atuar na área que compete ao bacharelado, durante minha formação na licenciatura fui sendo envolvida pelo interesse em questões relacionadas à escola e à docência. Foi durante os estágios curriculares obrigatórios que

descobri a professora presente em mim, e apesar de não trabalhar diretamente no campo da educação, sempre estive de alguma forma, imersa nas questões referentes à docência e às dificuldades que permeiam a carreira.

Foi durante o estágio no EM que elaborei meu TCC escutando dos estudantes o que pensavam sobre as aulas de EFI separadas por sexo. Ali compreendi a importância da escuta, da compreensão dos fatos através da visão de quem vivencia determinada realidade. Foi nesse período também, que compreendi a complexidade da etapa do EM, tanto no que diz respeito à descontinuidade das políticas públicas, quanto às especificidades da EFI nesse contexto.

A partir das mazelas já existentes na Educação Básica e severamente agravadas durante o ERE, das dificuldades em exercer a docência ante tantas questões e das particularidades inerentes a EFI defini meu tema de pesquisa, e a partir dele meu problema de pesquisa através da seguinte questão: **Como professores de Educação Física, atuantes no Ensino Médio, organizaram suas aulas no decorrer do Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19?**

### 1.1 Objetivos

Diante do problema norteador da pesquisa julguei necessário que para saná-lo seria preciso compreender primeiro as dificuldades numa perspectiva mais geral, enfrentadas durante o ERE sob a ótica de cada professor. Também considerei importante tratar de que maneira cada um deles organizou suas demandas de trabalho a fim de compreender onde buscaram recursos para manutenção de suas aulas durante o ERE. Por fim, considerando a riqueza e o ineditismo da experiência vivida pelos professores no ERE, senti a necessidade de, novamente sob a particularidade de cada um, compreender que perspectivas a EFI tem dentro do ERE. Assim estabeleci o objetivo geral da pesquisa, sendo ele: compreender como professores de diferentes redes de ensino organizaram suas aulas diante da implementação do ERE. Partindo dessa inquietação, delinee os objetivos específicos, sendo eles: i) Identificar e pontuar as dificuldades enfrentadas por professores de cada uma das redes de ensino no planejamento e execução de suas aulas; ii) Compreender de que



maneira organizaram-se para o enfrentamento dessas dificuldades; iii) Identificar limites e possibilidades para a EFI na modalidade de ERE.

## 1.2 Justificativa

Por se tratar de um tema atual e impactante para a sociedade, a pandemia de Covid-19 vem sendo fonte de investigação em seus mais diversos aspectos. No campo da saúde, a busca se dá por informações que auxiliem na descoberta da origem e da cura para a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Na Educação, busca-se compreender de que forma o ERE impactou no ensino-aprendizagem nas diversas esferas educacionais, como professores adaptaram-se à nova modalidade, de que maneira conseguiram desenvolver seus planejamentos diante de tal ineditismo, entre outras. Diante do agravamento das dificuldades em função da imobilidade por parte do Governo Federal e do despreparo dos Governos Estaduais e Municipais a Educação Básica foi posta ante uma situação temerária, com a imposição da continuidade das aulas mesmo sem o aporte necessário para tal.

Vindo eu, de uma formação acadêmica na UFRGS que preza por uma educação crítica e que entende a escola como um instrumento fundamental para a transformação da sociedade através da educação para a autonomia e liberdade entendo que a forma arbitrária como as decisões foram tomadas em relação à Educação, sem consultar professores e coordenadores das escolas, sem formação adequada para os docentes, sem o tempo adequado para discussão e adaptação dos planos de ensino e sem a preocupação em oferecer condições igualitárias de acesso aos alunos, causou muitos transtornos aos professores, principalmente aos que atuam no Ensino Público.

Gerou também, o aumento das desigualdades sociais pré-existentes no país, sendo a exclusão digital o primeiro obstáculo para a modalidade de ERE, mas não o único. Conforme notícia publicada no site do IBGE o rendimento médio domiciliar em 2021 no Brasil foi o menor desde 2012, sendo a queda do rendimento domiciliar per capita mais intensa nas classes com menor rendimento. Além disso, no mesmo ano, considerando os parâmetros do Banco Mundial, 12 milhões de pessoas estavam na linha de extrema pobreza no país.

Considerando as dificuldades enfrentadas na Educação Básica para o estabelecimento do ERE e conforme Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017) compreendendo as peculiaridades da EFI com saberes muito vinculados à experimentação corporal com seus jogos, danças e esportes e pela relação estabelecida entre os seus saberes e experiências grupais, relacionais e comunicativas, entendi que fosse necessário abordar a temática do ERE sob a perspectiva da EFI.

A partir disso, fui em busca de trabalhos acadêmicos no portal de periódico da CAPES e no *Scielo* Brasil, trabalhos esses, que pudessem me dar alguma compreensão sobre como professores de EFI vinham tratando e lidando com a temática.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Para a escrita da revisão de literatura, buscando a compreensão do cenário imposto pelo ERE para a EFI escolar, iniciei a busca de artigos nas bases de dados Portal de Periódicos da CAPES e Scielo Brasil. Para isso, utilizei os termos Ensino Remoto e Educação Física, estabelecendo os seguintes critérios: i) artigos em língua portuguesa; ii) publicados entre o ano de 2020 e 2021; iii) disponíveis no formato online. Utilizando os mesmos critérios, busquei também, nos sites dos periódicos da subárea da EFI classificados no Qualis CAPES, de A2 à B5, com foco nas temáticas da Educação, Ciências Humanas e Sociais, EFI Escolar.

Em razão do baixo número de trabalhos encontrados, ampliei a busca para o mecanismo virtual de pesquisa *Google Acadêmico*, deixando então, o critério do Qualis adotado inicialmente. Abdicar desse critério foi necessário por entender que neste momento o essencial é encontrar artigos que retratem o atual momento da EFI escolar e de seus professores diante dos desafios impostos por um cenário inédito. Para maior compreensão dos achados elaborei um quadro, apontando a quantidade de artigos e onde foram encontrados.

Quadro 1 - Quantificação dos artigos encontrados com os termos Ensino Remoto e Educação Física.

Base de Dados	Nº de Artigos Encontrados
Portal de Periódicos da CAPES	1
<i>Scielo</i> Brasil	1
Site dos Periódicos	1
<i>Google Acadêmico</i>	12
Total de Artigos Encontrados	15

Fonte: elaboração própria.

### 2.1 Ensino Remoto, Educação Física e o que foi produzido sobre a temática.

A partir da revisão, foi possível evidenciar as dificuldades encontradas pelos professores de EFI no ERE. Os pontos mais recorrentes entre os achados foram, a dificuldade de acesso por parte dos alunos e a falta de manejo para com as tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores.

Em um estudo feito por Machado *et. al.* (2021) um questionário foi aplicado a 43 professores de EFI das redes estadual, municipal e privada atuantes no ERE. Esse questionário deu conta, entre outras questões, das “dificuldades docentes” e das “atividades e conteúdos”. Foi possível concluir então, que as dificuldades enfrentadas pelos professores de EFI no ERE giraram em torno da falta de conhecimento dos mesmos para o manejo das TICs, da busca independente pelo conhecimento na área e da falta de acesso por parte dos alunos. Quanto às “atividades e conteúdos” houve uma tendência a uma maior valorização dos conhecimentos conceituais, e de uma perda considerável da interação proporcionada pela EFI entre os alunos e o professor.

De encontro aos achados de Machado *et. al.* (2021), Skowronski (2021) em um relato de experiência elaborado a partir das aulas de EFI com três turmas de EM de uma escola profissionalizante do Mato Grosso, evidencia também, uma tendência a uma EFI mais conceitual. Conforme o autor, em seus planos de aula passou a utilizar com maior frequência os verbos “conhecer, estudar, produzir” ao invés de “vivenciar e praticar”. Dando uma ênfase maior a história e fatos marcantes sobre as práticas corporais trabalhadas e menos o “saber-fazer”, quase sempre privilegiado nas aulas de EFI.

Em outro relato de experiência desenvolvido por Dos Santos Junior *et. al.* (2021) os conteúdos trabalhados de forma conceitual destacam-se novamente. No relato produzido pelos autores, é proposto aos alunos de uma turma de 1º ano do EM, a reflexão sobre a paralisação dos megaeventos durante a pandemia de Covid-19 e o caráter mercantil que o

esporte vem apresentando. A proposta ainda que de forma remota, contempla a proposta do PCN+ (2006) para a EFI no EM, trabalhando de forma crítica, discutindo e analisando as práticas corporais de forma reflexiva.

Porém, ainda que haja uma tendência a privilegiar os conhecimentos conceituais durante o ERE nas aulas de EFI, um estudo exploratório, feito por Godoi *et. al.* (2021), com 33 professores de EFI atuantes no Ensino Infantil e Fundamental de escolas municipais de Cuiabá, mostrou existir uma preocupação por parte dos professores em oferecer aulas práticas aos alunos. Preocupação essa, que parece ser oriunda da crença de que a EFI deve suprir a necessidade dos alunos de movimentarem-se, principalmente no período de isolamento social. Quando indagados sobre os meios utilizados para o oferecimento das aulas, 90% dos professores utilizava o aplicativo *WhatsApp* como principal ferramenta de trabalho, enquanto apenas 14% utilizava o ambiente virtual destinado pela escola para o ERE.

Ainda sobre as aulas de cunho prático na EFI escolar, em um estudo feito por De Mello, Novaes e Telles (2020), quatro professores de São Paulo e Santa Catarina apontaram maior intenção em propor aulas práticas, caracterizando-as como uma atividade e não como uma aula propriamente dita. Sobre a utilização das plataformas utilizadas para as aulas, os professores mencionaram também o uso das redes sociais e do *WhatsApp* para interagir com os alunos e com os pais.

No que diz respeito à participação dos pais durante o período de ERE, De Souza Lordani, Blanco e Coelho Neto (2021) puderam, através de um questionário aplicado a nove pais de alunos da Educação Infantil, compreender o quanto a participação de pais e responsáveis é importante para a manutenção das aulas remotas. Isso porque, principalmente na etapa da Educação Infantil, é necessário o auxílio dos pais para eventuais filmagens e para o envio das tarefas. Essa questão acaba também, por acrescentar uma nova dificuldade ao trabalho dos professores, que dependem da disponibilidade dos responsáveis para o acompanhamento das aulas e cumprimento das tarefas propostas.

Ainda no que diz respeito ao trabalho docente, Goularte e Bossle (2020) trazem, em uma narrativa de professores de EFI de diferentes redes e níveis de ensino, as dificuldades dos professores com as altas demandas de trabalho durante o ERE. As narrativas trazem também, relatos de professores de escolas privadas, onde embora o acesso às tecnologias não seja uma problema, a elaboração e correção de tarefas e a obrigatoriedade de aulas online geraram um alto volume de trabalho aos docentes. Tendo assim, uma perspectiva mercadológica e pouco preocupada com a didática, reduzindo o trabalho do professor à mera execução de tarefas.

Sobre os novos formatos de trabalho docente a partir do ERE, Nunes, Costa e Da Hora (2021), em uma pesquisa documental, alertam para a precarização e intensificação do trabalho docente. Além disso, apontam também, para a responsabilização dos professores no que diz respeito às demandas de espaço e estrutura das aulas e da capacitação em relação ao manejo das aulas remotas. Apontando assim, que o Estado de certa forma repassou suas demandas de capacitação dos professores, que tiveram que buscar esse conhecimento por conta própria, gerando o aumento a carga horária e das demandas de trabalho.

Em outro estudo feito por Costa e Da Conceição (2021), dezoito professores de EFI, atuantes no Ensino Fundamental e Médio, foram indagados sobre seu entendimento em relação ao ERE. A maior parte dos entrevistados relacionou a modalidade de ensino ao Ensino à Distância, às redes sociais e as TICs, definindo de forma muito imprecisa o conceito de ERE. Essa imprecisão evidencia a capacitação não oferecida, ou oferecida de forma inadequada, pelo Estado aos professores.

Para além das questões de capacitação para o atual cenário, há também uma formação acadêmica deficitária. Em um relato de experiência produzido por um estudante da Licenciatura em EFI, residente do Programa de Residência Pedagógica, atuante no 5º ano do Ensino Fundamental, Oliveira (2021) descreve como as dificuldades em manejar as tecnologias também afetaram sua experiência docente durante a residência. Esse relato pode

indicar que mesmo para professores em formação há uma deficiência no que diz respeito às questões que inserem as TICs na Educação Básica.

Também em um relato de experiência como residente no Programa de Residência Pedagógica, Pereira (2021), agora com o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, destacou a dificuldade em se relacionar e criar vínculo com os alunos a partir do ERE. Apresentou também, as dificuldades em relação ao desinteresse e pouca aderência dos alunos às aulas e às atividades propostas.

Sobre a adesão dos alunos às aulas remotas, Coelho, Xavier e Marques (2020) produziram um estudo com alunos do EM, em uma escola de São Gonçalo, Rio de Janeiro. A partir dos dados gerados pela plataforma *Google Classroom*, os autores analisaram a adesão de 199 estudantes do 2º e 3º ano do EM, nas aulas remotas de EFI, entre os meses de abril e agosto de 2020. Dessa forma, foi possível identificar uma queda na aderência às aulas com o passar dos meses. Essa queda pode ser explicada pelo sentimento de incerteza em relação à volta às aulas, pelas condições como se deram as aulas remotas, pelos problemas financeiros gerados às famílias dos alunos durante a pandemia e pela dificuldade de acesso à internet e aos materiais adequados.

Sobre a viabilidade das aulas de forma remota, Pedrosa e Dietz (2020) concluíram, ao entrevistar 105 pais ou responsáveis por estudantes da Educação Básica, que as aulas das disciplinas de EFI e Artes, muito embora possam ser oferecidas nessa modalidade, necessitam de maior investimento na capacitação dos professores. Isso, para que possam utilizar-se de uma gama maior de recursos pedagógicos para confecção de suas aulas. Ainda no que diz respeito ao preparo dos professores para enfrentar o ERE, Alencar Vieira *et. al.* (2020) utilizou um questionário para abordar a temática com 131 professores de EFI de diversas cidades do Brasil. Mais de 50% dos professores disseram sentir-se pouco capacitados para essa nova modalidade, enquanto 30% responderam sentir-se capacitados. Quando perguntados sobre a volta às aulas e a probabilidade de proporem aulas práticas, mais de 60% dos professores acredita ser viável, mesmo com as restrições impostas pelos protocolos de prevenção ao Covid-19. Já 38%, acreditam ser mais seguro, por

ora, manter as aulas de maneira mais conceitual, até que se volte à normalidade.

Em uma revisão bibliográfica, Oliveira e Pereira Junior (2020) destacam que muito embora exista um grande esforço por parte dos professores para a manutenção das aulas remotas nas escolas públicas, as desigualdades sociais que precedem a pandemia tornaram todo processo ainda mais difícil e trabalhoso. Questões como a do acesso às tecnologias e seus meios foram acentuadas durante a pandemia, deixando muitos alunos sem acesso à Educação. Os autores retomam também, a questão da desresponsabilização do Estado diante das mazelas educacionais e sociais, transferidas para professores e alunos. Os autores ainda, em uma breve comparação com o ensino privado, concluíram que a EFI nessas instituições, ainda que tenha sido atrelada à práticas físicas orientadas, teve êxito no ERE, funcionando de forma satisfatória.

A partir dos achados foi possível apontar quais as pautas mais sensíveis no que diz respeito ao ERE na EFI escolar. Analisando os 15 artigos encontrados, é possível destacar temas como o acesso por parte dos alunos, as dificuldades de manejo por parte dos professores, o abandono do Estado em relação às questões de acesso e subsídio das TICs para os alunos e de capacitação dos professores para o ERE.



### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

No percurso da escrita do referencial teórico, optei por dividi-lo em três subcapítulos, abrangendo assim, de forma mais clara os assuntos que permeiam a temática do ERE e EFI escolar no contexto da pesquisa. No primeiro subcapítulo farei um apanhado sobre o EM, as novas diretrizes implementadas,

No segundo subcapítulo, tratarei de abordar como a EFI se estabeleceu dentro da escola no Brasil e suas mudanças ao longo deste percurso. Contextualizar a história da EFI escolar torna-se importante para que possamos compreender quais foram os processos pelos quais passou até se consolidar na Educação brasileira, e quais as influências políticas e sociais que a construíram como componente curricular que é hoje.

#### **3.1 O Ensino Remoto Emergencial diante da realidade educacional brasileira.**

A pandemia de Covid-19 teve seu primeiro caso no Brasil registrado no dia 25 de fevereiro de 2020 e conforme a página do Ministério da Saúde, já soma mais de 21,7 milhões de casos e 604 mil mortes até a presente data, 19 de outubro de 2021. Até o momento, ainda que com o advento da vacina, o recurso mais eficaz e indicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para evitar o contágio, é o distanciamento social. Devido a essa recomendação em março de 2020, diversos estados e municípios decretaram o fechamento do comércio e também das escolas e demais instituições de ensino.

Em meio a um cenário de muitas incertezas, o ERE apareceu como uma alternativa para a manutenção das atividades da Educação. Diferente do que possamos imaginar o ERE pouco tem a ver com o Ensino à Distância. Muito embora ambos compartilhem do meio online para suas execuções, estes dois tipos de ensino possuem distinções marcantes.

Conforme Arruda (2020) o modelo de ERE caracteriza-se pelo caráter emergencial, que utiliza as tecnologias para atender uma demanda que até então era planejada e executada de maneira presencial. Já o ensino à distância, é uma modalidade de ensino intermediada pela tecnologia, com

metodologias específicas e profissionais com manejo para utilização dessas tecnologias, além disso, essa modalidade exige práticas pedagógicas inerentes à gestão do ensino à distância.

Por transitar do modo presencial para o online em caráter emergencial, não houve tempo para uma maior adequação, tanto dos planejamentos e atividades quanto da disposição do material e espaço adequados. Por isso, o ERE gerou inúmeras dificuldades para os professores. Segundo Goularte e Bossle (2020), a modalidade de ERE trouxe aos professores de EFI e aos estudantes a mera função de executores de tarefas, tendo como objetivo evidente a manutenção do ano letivo de maneira a cumprir a carga horária exigida, em uma perspectiva mercadológica e pouco preocupada com a aprendizagem dos alunos.

Para mais Narodowski (2020) a transição do ensino presencial para o remoto não é simples e não poderia ser imposta por meio da virtualização imediata do ensino, pois exige propostas elaboradas com materiais didáticos específicos, cronograma, estipulação de tempo para cada tipo de tarefa, entre outros. Ademais o autor salienta que o trabalho remoto vem acumulando funções para os professores, adicionando a responsabilidade de se qualificar para as novas funções que demandam o ERE sem que haja remuneração para tal.

Para Gonçalves e De Medeiros Guimarães (2020), o fechamento das escolas públicas acentua a desigualdade social e econômica já existente, afeta de maneira desigual professores e suas famílias e exime o Estado de suas funções, não apenas de educar, mas também de proteção social, deixando a responsabilidade para os professores e gestores escolares. De encontro a isso Narodowski (2020) ressalta que a falta de acesso à escolaridade durante o isolamento social aprofundou as desigualdades e as tornou visíveis, ao passo que a grande maioria dos estudantes não possui dispositivos para “virtualizar” sua educação.

No Rio Grande do Sul as aulas foram suspensas, conforme Decreto Nº 55.118, no dia 16 de março de 2020 até 1º de junho do mesmo ano. Quando foi determinado pelo Governo do Estado que as instituições de ensino, inclusive

as privadas, aderissem ao modelo de ERE. A proposta se deu a partir de aulas no sistema considerado pelo governo como híbrido, através da plataforma *Google Classroom* e da distribuição de materiais físicos nas escolas. O acesso à plataforma para professores e alunos, foi feito a partir de um e-mail cadastrado como e-mail educacional. A SEDUCRS também lançou um documento intitulado "Orientações para Aulas Remotas", destinado aos professores. Porém, analisando o seu conteúdo, é possível observar que ao contrário do que se propôs, o documento não orienta os professores sobre como lidar didaticamente com as mudanças impostas pelo ERE. Ele apenas lista uma série de itens a serem realizados, resumindo a aprendizagem a mero cumprimento dessas atividades.

A SEDUCRS disponibilizou também, o que denominou de "Jornada de Atualização Pedagógica". Cinco encontros por meio de vídeo abordando temáticas como "Planejamento das aulas remotas na Rede Estadual de ensino", "tecnologias na educação" e até mesmo "gerenciamento emocional". Mas mesmo nos vídeos oferecidos como uma espécie de atualização, as orientações não são dadas com o propósito de discutir a melhor forma de gerir o ensino de forma remota, mas sim, em um formato a ser seguido para o cumprimento da carga horária necessária, com o claro propósito de não "perder" o ano letivo.

Segundo Oliveira (2020) a modalidade de ERE trouxe também, uma multiplicidade de fazeres docentes. Professores enfrentam uma variedade de atividades, que vão da confecção de materiais impressos à oferta de aulas no ambiente virtual, além de suas demandas já existentes, como avaliações, correções e planejamentos. Quanto à questão do aumento da carga horária, além do evidente aumento de afazeres, houve também, maior dedicação de tempo ao entendimento da modalidade remota, isso porque há uma formação insuficiente oferecida aos professores para manejar as tecnologias de informação e comunicação.

Para mais, as condições de trabalho adequadas não são oferecidas aos professores, nem no âmbito da carreira, tampouco nas condições materiais e pedagógicas. Conforme Duarte e Hypólito (2020) em média um terço do

professorado da Educação Básica pública do Brasil possui contratos de trabalho precários. Além disso, dez estados ainda não cumprem a Lei do Piso Salarial Nacional, instituída em 2008. Os autores também questionam pontos relacionados aos insumos que poderiam contribuir para o desenvolvimento pedagógico através das TICs. Um terço das escolas não utiliza a internet com a finalidade do ensino-aprendizagem e dois terços não possuem equipamentos disponíveis para esse tipo de intervenção.

Para Arruda (2020) a falta de investimento de maneira efetiva para tornar as TICs acessíveis na educação básica é anterior à pandemia, mas o atual momento evidencia ainda mais o desinvestimento nessa área, e poderia servir como uma oportunidade para um maior esforço nesse sentido. Para Gonçalves e De Medeiros Guimarães (2020) a desvalorização do trabalho docente e a vulnerabilidade socioeconômica, da maior parte dos alunos, também são problemas pré-existentes e que só se agravaram com a pandemia.

As questões relacionadas ao retorno às aulas presenciais também são um ponto de incerteza para os professores. Quando anunciada a volta às aulas presenciais, os docentes ainda não haviam sido vacinados, e inicialmente, teriam que manter o ERE juntamente com as aulas presenciais, já que não é obrigatório que os alunos voltem ao ensino presencial. Muito embora o início das aulas presenciais já estivesse previsto no calendário da SEDUCRS, tendo o retorno do EM no dia 10 de maio, iniciando pelo primeiro ano, em seguida no dia 12 de maio, segundo e terceiro ano, foi no decreto Nº 55.882, do dia 15 de maio de 2021, que o governador Eduardo Leite colocou as atividades educacionais como essenciais, liberando as escolas para o ensino presencial. Ainda que a SEDUCRS tenha disponibilizado um documento com um protocolo sanitário para o retorno às aulas, conforme matéria veiculada no canal de notícias da web GauchaZh, em um levantamento feito pela própria Secretaria da Educação, 160 das 2,5 mil escolas mantidas pelo estado, não possuem condições de cumprir os protocolos sanitários exigidos por problemas de estrutura, insumos para higiene e outros.

Ainda assim, as escolas da rede estadual de ensino que retomaram os trabalhos presenciais, tanto para o EM quanto para o Ensino Fundamental, tiveram como resultado, inúmeros casos de infecção por Covid-19. Conforme questionário feito pelo CPERS, em média 437 casos de Covid-19 foram registrados na rede estadual de ensino. Das 199 escolas que responderam o questionário, 133 relataram casos de Covid-19. Destes 437 casos, 153 eram professores, 146 alunos, 95 funcionários e 43 membros da equipe diretiva. Em apenas 35% das escolas as aulas foram suspensas após o diagnóstico, mostrando um total descaso com os professores, funcionários e alunos.

Nas escolas privadas a volta às aulas se deu, mesmo os alunos dispoindo de maior acesso às plataformas digitais e maior frequência de encontros com professores. Em pesquisa feita pelo Sinepe/RS, 61% dos professores manteve contato diário com os alunos durante o período de ERE. De encontro às questões de acesso à internet, conforme dados do IBGE (2019), enquanto apenas 4,1% dos alunos que não tiveram acesso a internet são da rede privada, no ensino público esse número sobe para 95,5%. Número que nos leva a refletir sobre questões anteriores à pandemia, como a desigualdade social como fator determinante na educação. Embora o ERE seja uma medida emergencial para um problema incomum, e por que não, inédito na sociedade atual, foi possível perceber que todas as mazelas da Educação brasileiras já existentes, se evidenciaram ainda mais nessa modalidade de ensino. Apesar de a pandemia atingir a todos, não atingiu de maneira homogênea. Para Morin (2020) a crise social estabelecida a partir da pandemia destaca as desigualdades entre as pessoas que moram em pequenas moradias, com crianças, idosos, parentes e os que puderam fugir para casas de campo durante a quarentena.

Para professores, principalmente do ensino público, houveram muitas incertezas e inseguranças. Essas, não só em relação à própria saúde e de suas famílias, mas também em relação à saúde dos alunos e suas famílias, com descaracterização da docência, com novos saberes a serem trabalhados e metodologias distintas das já utilizadas e com a falta de aporte do governo. Essa descaracterização da docência fez com que professores fossem, em meio a tantas incertezas, quase que improvisassem novas maneiras de dar aula. A

maneira arbitrária como as decisões em relação à educação foram tomadas, sem considerar as especificidades de cada região, cada escola e cada comunidade, não dando espaço para professores refletirem e dialogarem com colegas quais seriam os melhores caminhos a serem tomados dificultou o processo de assimilação do ERE.

### 3.2 A história da Educação Física no contexto escolar.

Sendo fortemente influenciada e impactada pelo momento político do país, a EFI escolar sofreu diversas mudanças ao longo de sua história na educação brasileira. Legitimada, inicialmente, com argumentos médico-científicos e de controle social, até os dias de hoje, como uma forma de representar múltiplas culturas e significados através da cultura corporal de movimento, a EFI vem, como um componente curricular, equilibrando-se na corda bamba no EM, tendo conforme Darido (2017) falta de respaldo legal, falta de formação inicial e continuada para professores, escassez de recursos materiais e desinteresse discente.

Os primeiros relatos sobre a EFI no Brasil foram, ainda no tempo do Império. Foi com a intensão de modernizar a educação no Brasil, tornando-a menos literária e mais "científica", que conforme Figueiredo (2016), o advogado Rui Barbosa, escreveu pareceres educacionais importantes no século XIX, tornando-se assim, um pioneiro da chamada Educação Nova no século XX. Nestes pareceres, Rui Barbosa propôs mudanças no sistema nacional de ensino, destacando a importância da música, desenho, ciências e EFI.

A EFI proposta por Rui Barbosa tinha como intuito, conforme Ghiraldelli Júnior (1988), utilizar a ginástica para disseminação de padrões de conduta ditados pelas classes burguesas europeias, tendo assim na EFI, a solução para um problema de saúde pública, com características higienistas e fortemente influenciada pela medicina. Souza (2000) destaca, que a EFI foi apresentada como uma inovação de grande relevância, já que nela estava a esperança da prevenção de maus hábitos da infância, constituição de corpos saudáveis e robustos, valores cívicos e patrióticos importantes para construção da sociedade. De acordo com Cavalcante (2021) foi a partir daí que o Brasil

passou a receber influências dos métodos ginásticos europeus, alemão, sueco e francês.

Dentro de todo projeto higienista pretendido, a ginástica era parte relevante. Conforme Soares (1994), para médicos e pedagogos os exercícios tornaram-se fundamentais na vida escolar, sendo eles a ginástica natural e ginástica metódica, esta com método Sueco, correspondente aos padrões higienistas. Para Bracht (1999), por se constituir fortemente influenciada pela medicina e pelo militarismo, estabelecendo relações de poder, uma espécie de controle social através dos corpos, a EFI acabou por legitimar ainda mais os conhecimentos médico-científicos.

A EFI militarista estava já imbuída em determinados conceitos higienistas, isso porque, ambas eram parte de um projeto político-social e compartilhavam objetivos como: controle social, padronização comportamental, racial, corporal. Porém, acrescida de alguns novos propósitos, a EFI militarista tinha como objetivo selecionar as "elites condutoras", visto que a educação popular não era para todos. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), ela distribuía os papéis sociais e profissionais de homens e mulheres, e premiava os mais fortes, em uma espécie de "purificação" da raça. Ainda conforme o autor, sua premissa maior, além do aperfeiçoamento da raça e obediência, foi o sentimento de patriotismo, substituindo a saúde individual do higienismo pelo sentimento de nação e saúde da pátria.

De acordo com Castellani Filho (1999), já no Estado Novo, com a finalidade de preparar os brasileiros para o trabalho fabril e diante do eminente início da segunda guerra mundial, foi outorgado o princípio da responsabilidade do Estado Novo para com o ensino profissional. Consumada pela Reforma Capanema, a EFI passou a ser matéria obrigatória nas instituições de ensino para alunos até 21 anos de idade, com objetivo de fazer cumprir a constituição, que referia a promoção do adestramento físico para cumprimento dos deveres com a economia do país.

Pra Bracht (2019), embora o esporte estivesse muito menos ligado às questões políticas em seu surgimento na EFI escolar, legitimou-se através do discurso de uma prática valorosa, e logo foi integrado à construção de uma

identidade nacional, por meio de organizações como o movimento Olímpico. Ainda conforme Bracht (2019), não é possível datar exatamente quando o esporte passou a ser parte da EFI escolar no Brasil, possivelmente nas duas primeiras décadas do século XX. Mas foi entre as décadas de 60 e 80, que a ginástica foi perdendo seu espaço e dando ao esporte, o status de conteúdo hegemônico das aulas de EFI. Segundo Dantas Júnior (2008), o governo ditatorial utilizou o incentivo e o patrocínio ao esporte como instrumento ideológico, reproduzindo através do "esporte comunitário" práticas de dominação e dependência.

De acordo com Fraga & Gonzalez (2012), no início dos anos 80, novamente influenciada pelo momento político do país e em meio às lutas pela redemocratização, começa surgir na EFI o que viria mais tarde ser chamado de "movimento renovador". Esse movimento tinha ambição de ultrapassar o conceito legitimado na ditadura, de que a EFI era nada além de mera atividade pedagógica com objetivo na aptidão física. E torná-la uma proposta em conformidade com a função social da escola, sistematizando seus conteúdos e assumindo caráter de componente curricular.

Conforme Bracht (2019) as críticas feitas a partir do movimento renovador, foram principalmente, em relação à maneira diretiva como se davam as aulas, em que o professor era o único detentor do conhecimento. Além disso, a maneira como o corpo era tratado, desvinculado do social, trabalhando apenas o desenvolvimento das valências físicas, abandonando de certa forma, o ser social e cultural habitante do corpo.

Para o Coletivo de Autores (1992) o movimento renovador da EFI se desenha a partir de princípios filosóficos e humanistas, descrendo que o ser humano aprenda a partir do esquema estímulo-resposta, entendendo que a complexidade do ser envolve a unidade corpo, mente, cultura e contexto histórico-social. Para mais, tem o conteúdo como um instrumento na construção das relações de aprendizado e não como um fim. No entanto, para Soares (2010) muito se refletiu sobre uma EFI crítica, porém, essa discussão tem mais força em locais onde a maioria dos docentes não tem acesso, como nas Universidades e cursos de pós-graduação, o que acaba por fragilizar o



processo e também a categoria de professores da área. Além disso, ainda há forte influência político-econômica interferindo na educação e conseqüentemente, na EFI. Política essa, interessada em produzir uma massa de alunos produtivos e com pouca consciência crítica.

Bracht (1999) salienta que o movimento renovador apresentou-se inicialmente de maneira homogênea, porém, ao longo dos anos, foi desenvolvendo um conjunto de propostas que apresentam importantes distinções. Para o autor, a primeira proposta chamada de crítico-superadora, entende que o objeto de estudo da EFI é a cultura corporal e que se concretiza a partir de diferentes temas como o esporte, jogos, lutas, danças e mímica. Propõe que haja sistematização através de ciclos, de forma a contemplar sua história e suas contradições. A segunda, denominada crítico- emancipatória, entende o movimento humano como um forma de comunicação, e toma o ser humano como sujeito capaz de atuar, refletir e criticar de forma autônoma. Tem como proposta a tematização dos elementos da cultura do movimento e no desenvolvimento da capacidade de analisar e agir criticamente dos alunos.

Em meio à efervescência das discussões e propostas do movimento renovador, em dezembro de 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, a EFI passa a ser, conforme o parágrafo 3 do artigo 26, integrada à proposta pedagógica da escola e um componente curricular obrigatório da educação básica. Já em 1997, foi elaborado o documento com os PCNs, esse, com forte influência do movimento renovador no que diz respeito às orientações em relação à EFI escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física. (Brasil, 1997, p.15).

Segundo Borowski et al. (2020) as teorias críticas a partir do movimento renovador foram amplamente discutidas nos anos 80 e 90, contribuindo para o entendimento da EFI enquanto elemento cultural. Porém, o atual cenário

político, social e cultural, pesa fortemente sobre a maneira como a EFI vem sendo colocada. Sob forte influência de uma educação que enxerga nos alunos capital humano, compreendendo-os como futuros trabalhadores. Para além da EFI que está sendo construída, há também a formação dos professores e as condições de trabalho oferecidas à eles.

Darido (2017) entende que a prática docente na EFI é um complexo cruzamento entre as condições de trabalho oferecidas e as experiências de formação cultural e profissional. Para a autora, não se pode perder o conhecimento científico acadêmico conquistado pela EFI, mas esse conhecimento deve conversar com o conhecimento prático adquirido e trazido pelos professores, atingindo assim uma real e significativa prática pedagógica.

Como anteriormente dito, a EFI foi e ainda é influenciada pelo momento político em que vivemos. Para Bracht (2019) as práticas da EFI, eram anteriormente apresentadas pelo Estado como forma de representatividade do poder nacional, com performances esportivas e higienistas. Hoje, as práticas corporais sofrem forte influência dos interesses mercadológicos, como a indústria do fitness e da estética. Ainda conforme o autor, mesmo que ainda existam intervenções provenientes do Estado, envolvendo esporte no intuito de contenção da marginalidade, o Estado está cada vez mais refém das regras de mercado instituídas.

Para Leitão, De Abreu e Da costa Spolaor (2021) movimentos como "Escola sem Partido", "Base Nacional Comum Curricular" e "Reforma do EM", a última, propõe inclusive a retirada da EFI do EM, deixam claro os caminhos pelos quais operam a lógica que está sendo imposta. Lógica essa, disfarçada sob o argumento da "saúde na escola",

### 3.3 Educação Física, Ensino Médio e as políticas públicas.

O EM vem sendo alvo de diversas mudanças estruturais, principalmente ao longo da última década. A atual reforma do EM se deu a partir da Medida Provisória nº 746/2016 e em 2017, passou a ser a Lei nº13.415/2017, no governo Michel Temer.

Segundo Barbosa (2021) a justificativa utilizada para tal reforma limita os problemas em torno da educação brasileira às questões relacionadas ao currículo, tendo como parâmetro o baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e apresentando como solução uma matriz curricular com disciplinas obrigatórias e optativas. Porém, tal argumento mascara o que de fato está sendo proposto a longo prazo, a manutenção da estrutura social vigente.

Para Silva *et. al.* (2022) políticas como essa propõe uma educação utilitarista, com objetivo de preparar estudantes, de acordo com sua classe social, para determinado posto de trabalho. Ainda conforme a autora, a flexibilização de parte do currículo significa a limitação dos conteúdos tradicionalmente oferecidos aos estudantes, descaracterizando a Educação Básica, no qual está inserido o EM. De encontro a isso Libâneo (2012) sintetiza que a aprendizagem torna-se mera necessidade natural pensada para o trabalho, instrumentalizada e desvinculada de formas superiores e subjetivas de pensamento.

É nesse contexto, de uma educação utilitarista, que a EFI perde ainda mais espaço como componente curricular no EM. Conforme Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017) por tratar mais fortemente de saberes vinculados ao universo da experiência, relacionar seus saberes com o espaço/tempo do lazer e estar impregnada de experiências estéticas a EFI enfrenta dificuldades para legitimar-se no currículo escolar, sobretudo em tempos nos quais há a instrumentalização da educação.

Nessa perspectiva, conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral. Com efeito, considerando as exigências atuais do modo de produção capitalista, os conhecimentos relacionados à educação física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até suprimidos do currículo. A carga horária destinada à formação comum, justamente o espaço do currículo onde a educação física está inserida, que antes era de 3.200 horas, sofreu redução e não poderá ser superior a 1.800 horas. (BELTRÃO, TEIXEIRA e TAFFAREL, 2020)

Na BNCC a EFI está inserida na área de tecnologias e suas linguagens, porém, Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) ao analisarem as competências da área, identificaram a marginalização da EFI, já nesse contexto. Com a redução

dos conhecimentos científicos e da cultura corporal a BNCC aborda a EFI no EM sem uma fundamentação pedagógica que favoreça a significação da disciplina. Analisada a partir de uma linha do tempo, é possível compreender que a EFI foi sendo marginalizada progressivamente até a retirada da sua obrigatoriedade.

No Rio Grande do Sul a SEDUCRS, através da Portaria nº350, informou a alteração da organização curricular do EM para rede pública de ensino. De acordo com a Portaria as disciplinas de EFI, Artes, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia só serão ministradas no primeiro ano do EM, com frequência de um período semanal. No segundo e terceiro ano do EM, o aluno optará pelos chamados “itinerários”, que em tese contemplarão seus interesses profissionais. Nesse período a EFI estará disponível dentro de determinados itinerários formativos, não sendo amplamente oferecida aos estudantes.

Em consequência da flexibilização dos saberes, Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) apontam que estudantes terão negado o acesso a inúmeras significações sociais produzidas pela cultura, como a cultura corporal de movimento referida nas aulas de EFI. Além disso, professores da área terão de buscar compensar tal redução para complementar sua carga horária. Para Libâneo (2012) restringir a formação básica a uma formação técnica incide em uma maior desigualdade, que se fomenta pela restrição do acesso a uma formação cultural e científica, na qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais.

Para Darido (2017) as leis não garantem a legitimidade da EFI no EM, todavia, contribuem muito em prol da valorização ou desvalorização da mesma, propagando, desde a LDB concessões como a dispensa da disciplina para estudantes maiores de trinta anos, que tenham filhos, estejam em serviço militar ou tenham jornada igual ou superior a seis horas diárias, o que não se aplica a outras disciplinas. Assim, ao analisarmos a partir de uma linha do tempo, é possível compreender que a EFI foi sendo marginalizada progressivamente até a retirada da sua obrigatoriedade nos anos finais do EM, trazendo prejuízos relevantes ao ensino-aprendizagem, o empobrecimento da formação básica e maior desvalorização do professor da área.

Em síntese as políticas públicas que orientam o EM tem se lançado na contramão da formação integral, conforme de Azevedo Canci, Cogo e Moll (2021) a fragilização da formação vem aparecendo através da diminuição da carga horária da formação básica e sem garantias de que os itinerários propostos sejam de interesse dos estudantes, tendo consequências sempre mais perversas às classes mais populares, mantendo assim uma organização social desigual.

#### **4. DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Para construir uma investigação que desse conta de compreender os desafios enfrentados pelos professores de EFI durante o ERE, busquei primeiramente, situar a EFI como componente curricular na Educação brasileira, em seguida, de compreender as circunstâncias nas quais o ERE se deu no país.

Neste capítulo apresentarei a descrição teórico-metodológica utilizada nesta investigação. Além disso, apresentarei também, os instrumentos que serão utilizados para a coleta das informações e os critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa.

O presente trabalho tem caráter qualitativo, descritivo. Será realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas, feitas com quatro professores de EFI atuantes no EM durante o ERE, de quatro escolas de diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa colhe informações em seu ambiente natural e tem no pesquisador o principal instrumento da pesquisa. O pesquisador imerge no ambiente do observado, tendo em vista a importância de compreender o contexto ocupado por ele, suas ações e a história do contexto observado. Para Minayo (2002) o fenômeno social tem suas transformações a partir dos sujeitos que habitam determinado contexto, sendo assim, um fenômeno social é complexo e tem suas especificidades determinadas por estes sujeitos e na relação que estabelecem com os acontecimentos.

Para Triviños (1987) o processo pelo qual se dá a pesquisa qualitativa é de suma importância para o pesquisador, ele busca uma análise da estrutura mais íntima do fenômeno estudado, identificando seus aspectos não visíveis e observáveis, significados intrínsecos e interpretativos.

Compreendendo então que o pesquisador e os colaboradores da pesquisa são parte determinante no processo de construção do estudo, e que conforme Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa dá espaço ao pesquisador para compreender e interpretar um universo sociocultural e os significados

atribuídos por seus participantes à ele, é necessário entendermos o contexto no qual se dará a pesquisa.

#### 4.1 Contexto da Pesquisa.

Como dito anteriormente, a pandemia de Covid-19 atingiu e modificou diversos setores da sociedade, desde maneira como trabalhamos e estudamos até a constituição socioeconômica do país. O aumento nas taxas de desemprego e conseqüentemente da desigualdade social, elevaram-se em consequência da pandemia, mas também de uma gestão sem compromisso do Governo Federal para com o bem-estar social. Conforme informações veiculadas pelo IBGE, 14,8 milhões de pessoas estão desempregadas e 34 milhões de pessoas trabalhando na informalidade, índice não era tão preocupante desde 2012.

A precariedade e o desinvestimento na Educação Básica, os cortes por parte do MEC nas universidades públicas e a desvalorização do trabalho docente são anteriores à pandemia, e foram sendo ainda mais evidenciados a partir desse acontecimento. No decreto de número 10.686, assinado pelo presidente da república no dia 22 de abril de 2021, o MEC teve um corte de mais de R\$2,7 bilhões de reais em seu orçamento. Já no âmbito estadual, o Rio Grande do Sul, conforme o site do CPERS, em comparação com os investimentos feitos no ano de 2015, teve 36,4 milhões de reais a menos investidos em Educação no ano de 2020. Além disso, a prática de contratações temporárias de professores nas escolas públicas estaduais evidencia ainda mais a precariedade e a desvalorização da das pautas da educação e de seus trabalhadores.

Diante das condições impostas anteriormente, pela gestão do atual governo e a sobreposição da pandemia e do ERE à educação, temos o contexto geral da pesquisa a ser realizada.

Quanto à escolha por contemplar as redes pública e privada de ensino, deu-se não no intuito de compará-las, mas sim de obter perspectivas de diferentes ambientes de ensino e diferentes narrativas a partir da experiência única de cada um dos professores.

## 4.2 Colaboradores da Pesquisa

A seleção dos colaboradores se deu a partir dos seguintes critérios: i) ser professor de EFI atuante na etapa do Ensino Médio; ii) atuar na rede pública ou privada de ensino; iii) ter atuado na modalidade de ERE durante a pandemia de covid-19. O contato foi estabelecido através de e-mail, foi enviado aos colaboradores o convite para participação na pesquisa, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de assentimento, respectivamente apêndice II e apêndice III.

Foram convidados a participar da pesquisa dois professores de uma mesma escola estadual bastante antiga e consolidada de Porto Alegre, Maria e Juliano. Foram convidados também, dois professores de duas escolas privadas de classe média alta de Porto Alegre, Fernando e Cláudio. Por fim, foram convidadas duas professoras de uma escola federal, porém, ambas se recusaram a participar. Frente a isto, busquei um terceiro professor, Vicente, também atuante em uma escola federal, contudo do estado de Santa Catarina. Tendo em vista que o presente estudo busca compreender como professores de EFI organizaram-se diante do contexto pandêmico, Optei por não identificar as escolas e por utilizar nomes fictícios para cada um dos professores, facilitando a identificação de cada um dos cinco entrevistados ao longo do texto, todavia, mantendo a integridade de suas identidades lhes dando uma maior liberdade e espontaneidade na entrega das respostas.

## 4.3 Procedimentos de Pesquisa.

Entendendo que para cada professor a experiência de dar aulas na modalidade de ERE se constituiu de maneira diferente, seja por suas experiências prévias, seu contexto de trabalho ou sua formação, julguei mais adequado utilizar a entrevista como instrumento de coleta de informações. Para Minayo (2002) a entrevista é um instrumento bastante costumeiro no trabalho de campo, pois através dela o pesquisador busca e obtém informações objetivas e subjetivas. As informações objetivas podem ser obtidas através de estatísticas ou censos, porém há também, as informações subjetivas, que são obtidas através de valores, atitudes e opiniões expostas pelo entrevistado.



Ainda conforme a autora a entrevista não é uma conversa neutra, pois tem uma temática focalizada na vivência de determinados sujeitos.

Conforme Molina Neto e Triviños (2004) as entrevistas podem ser classificadas em: i) estruturada; ii) não-estruturada; iii) semi-estruturada. Optei pela entrevista semi-estruturada, que segundo os autores, garante uma maior flexibilidade e liberdade ao entrevistado, deixando-o apontar aspectos de maior relevância segundo sua concepção sobre a temática abordada. Essa liberdade torna-se importante neste estudo, na medida em que para cada um dos entrevistados existem pontos mais sensíveis ou menos sensíveis em relação ao trabalho remoto, dependendo do seu contexto de trabalho, rede de ensino, exigências e experiências prévias.

No que diz respeito à maneira como a entrevista deve ser conduzida Bogdan e Biklen (1994) orientam que se deve informar o entrevistado brevemente sobre o objetivo do estudo e garantir-lhe que o que for tratado na entrevista será mantido em confidencialidade. Orientam também, sobre a postura do entrevistador, que diante de comportamentos apreensivos dos entrevistados, deve mostrar-se atento, encorajar e desafiar o entrevistado. Triviños (1987) ainda destaca que o investigador deve apoiar o informante, dar-lhe à sensação de utilidade e importância dentro do objetivo que se almeja atingir.

As entrevistas foram previamente agendadas, realizadas e gravadas através da plataforma de vídeo Google Meet. Utilizei um roteiro semiestruturado como forma de organizar a entrevista, e de também, não perder a espontaneidade dos entrevistados com perguntas fechadas. Foram feitas perguntas com o propósito de esclarecer o seguinte problema de pesquisa: “Como professores de EFI, atuantes no Ensino Médio, organizaram suas aulas no decorrer do Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19?”. Após a elaboração das entrevistas, elas foram transcritas e enviadas a todos os participantes, para caso quisessem extrair algum trecho ou se retirarem da pesquisa.

#### 4.4 Procedimentos de Análise das Informações

A análise das informações colhidas durante o processo das entrevistas buscou organizar o material obtido para, conforme Bogdan e Biklen (1994) o aumento da compreensão por parte do pesquisador sobre o material adquirido. Além disso, os autores ressaltam que na pesquisa qualitativa a análise é feita concomitantemente à coleta dos dados, enriquecendo o processo de análise.

No que diz respeito às entrevistas, a análise passou pela observação das respostas, opiniões despendidas pelo entrevistado no ato da entrevista. Isto é, a análise se inicia juntamente com o processo de coleta das informações. Ao fazer a transcrição das entrevistas houve outra etapa de análise, nesta, coube ao pesquisador atentar-se às respostas na intenção de interpretá-las dentro do contexto do entrevistado.

Para Triviños (1987) para que haja valor científico nos achados pelo pesquisador, deve-se obedecer alguns critérios como coerência, consistência, a originalidade e a objetivação. Conforme o autor, a análise interpretativa feita pelo pesquisador precisará encontrar apoio junto à fundamentação teórica e na experiência pessoal do pesquisador, sendo a exposição final um corpo integrado dessas premissas unido aos achados da pesquisa.

Todas essas considerações apresentadas confirmam a importância do pesquisador como peça fundamental na pesquisa qualitativa. A interpretação das informações passa pela experiência prévia e pelos significados atribuídos ao pesquisador à temática e à pesquisa construída até então.

## **5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

O presente estudo possui nos anexos II e III, os termos de consentimento e assentimento. Ambos elaborados a partir das Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, determinando as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Ressalto que os termos foram entregues aos participantes da pesquisa para assegurar-lhes os devidos cuidados éticos. E, conforme descrito no termo, fica assegurado a todo participante o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa; de não responder alguma questão feita pelo entrevistador; e o direito de acesso ao tipo de conteúdo do qual se trata a entrevista. Está descrito também, a forma como se darão os procedimentos da pesquisa, e há a garantia de que os dados obtidos serão mantidos em sigilo.

Todos os participantes receberam uma cópia de sua entrevista de forma descrita, caso quisessem modificar ou retirar informações antes que estas informações integrem o corpo da pesquisa.

## 6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo apresentarei as interpretações a partir das entrevistas produzidas em conversa com professores de EFI atuantes no ERE com turmas de EM. Ao longo das entrevistas foi possível perceber, que apesar da diversidade das redes de ensino nas quais trabalham os professores, há problemáticas comuns a todos. Foram entrevistados cinco professores de diferentes redes de ensino, estadual, federal e privada. Optei por não identificá-los e nem às escolas nas quais trabalham, garantindo assim a preservação de suas identidades e das escolas em que trabalham.

A pandemia de Covid-19 e a introdução do ERE evidenciaram ainda mais a lógica vigente no atual cenário político educacional com a desvalorização dos conhecimentos sistematizados, aumento das desigualdades sociais e a desvalorização docente. Conforme Stevanim (2020) o ERE surgiu como uma solução inovadora em tempos de pandemia, mas abriu um precedente perigoso para o aumento da desigualdade, fomentando o Ensino à Distância como forma de ensino oficial na educação básica, ignorando a existência dos 4,8 milhões de crianças e adolescentes, entre nove e dezessete anos, sem acesso à internet no Brasil.

Para Saraiva *et. al.* (2020) as instituições privadas de ensino enxergaram no isolamento social uma oportunidade de promover o afastamento da escola dos modelos tradicionais, utilizando como argumentos a autonomia dos alunos e a inovação gerada pelo ERE emergencial como fomento para o *homescooling*. Unido a isso, está também, a crescente desvalorização do trabalho docente e a precarização das relações de trabalho.

Conforme Oliveira (2004) a gradual desapropriação dos conhecimentos e suas subjetividades, a perda de autonomia do professor e a precarização do trabalho docente através da flexibilização dos contratos de trabalho, da desregulamentação da legislação trabalhista, do arrocho salarial e da inadequação ou ausência de planos de carreira, refletem diretamente na organização do trabalho docente, obrigando professores a se adaptarem às novas demandas e exigências pedagógicas, administrativas e às relações de trabalho cada vez mais degradantes.

Todos estes fatores somados as constantes exigências mercadológicas da atual sociedade causam o chamado “mal estar docente”. Para Esteve (1994) esse “mal estar” se dá também por fatores como as mudanças sociais que vem ressignificando o papel exercido pela escola e pelo próprio professor. Todos estes conflitos relacionados à docência precedem os problemas gerados pela pandemia e pelo ERE, tendo sido agravados durante este período.

Para que possamos compreender “Como professores de EFI, atuantes no Ensino Médio, organizaram suas aulas no decorrer do ERE durante a pandemia de Covid-19” foi necessário compreender o cenário imposto pelo ERE aos professores de maneira mais ampla, considerando as dificuldades enfrentadas durante todo processo de adaptação à nova modalidade de ensino. Para uma melhor compreensão, optei por dividir em quatro subcapítulos relacionados ao: processo de transição do ensino presencial para o remoto; acesso aos recursos das TICs; dificuldades e proposições para Educação Física Escolar; busca pelos saberes utilizados durante o ERE; sobre a potencialidade do ERE na Educação Física Escolar.

#### 6.1 Processo de transição do presencial para remoto

Quando perguntados sobre o início da transição do ensino presencial para o ERE, professores relataram haver uma tendência ao trabalho tarefairo, com o objetivo claro de manutenção do vínculo e sem objetivos didático-pedagógicos. Isso fruto de decisões contraditórias por parte do governo e das instituições privadas, que após 15 dias de recesso, decidiram manter as aulas a qualquer custo.

Para Saraiva *et. al.* (2020) não há uma justificativa para a não paralisação das aulas diante da impossibilidade do ensino presencial. Para o autor, o Estado justificou-se através do argumento de evitar danos à aprendizagem, com a descontinuidade da mesma. Porém, ofereceu um ensino precário, com danos permanentes aos professores e estudantes. Maria destaca a maneira exacerbada e despropositada no envio de tarefas aos alunos no início da jornada remota:

*E o (ensino) médio eles trabalharam bastante, a carga horária, a gente registrava todos os dias a carga horária daquele dia,*

*colocava tarefas e mais tarefas na plataforma correspondente àquela carga horária. Então até no início, eu botei horrores de coisa, fui botando, fui botando e depois que me dei conta que eu tava botando coisa demais porque o ano passado o primeiro ano ainda tinha dois períodos, e um terceiro ano que tinha um período só. Então eu colocava pro terceiro a mesma quantidade de tarefas que eu colocava pro primeiro. E a gente registrava todos os dias e corrigia essas tarefas, aí tu avaliava como nota ou como presença, e foi bem interessante.* (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).

De encontro a isso, Goularte e Bossle (2020) destacam, através da narrativa de professores de EFI de escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que alunos e professores seguiram em uma perspectiva pouco preocupada por parte do governo, com as pessoas, suas subjetividades e aprendizagens. Juliano, professor da escola estadual relata como foram suas primeiras semanas trabalhando no ERE,

*Então, não houve muita preparação, as coisas foram se construindo durante né? 'E agora o que que vamos fazer?', ninguém tava bem adaptado com o Google Classroom, que foi a ferramenta que a gente utilizou. E aí a gente foi, foi aprendendo e se virando do jeito que dava. E aí como que vai ser? O que que vamos fazer? Em princípio a gente só mandava material, mandava trabalhos. Lá no Google Classroom tu manda e eles fazem e devolvem. E a gente foi assim, foi avaliando assim também. Foi bem complicado.”* (Fragmento da entrevista com professor Juliano, da escola estadual).

Muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores se deram em função da imobilidade do governo federal diante das questões impostas pela pandemia. Conforme Caponi (2020) o presidente Jair Bolsonaro, declarou guerra aos governadores e prefeitos que tomaram a frente em defesa das políticas de isolamento social. A falta de respostas por parte do MEC fez com que governadores e prefeitos tomassem à frente nas decisões que tangem a educação, gerando uma série de problemas e desencontros, deixando professores à mercê da improvisação na elaboração e manutenção de suas aulas por um longo período de tempo.

Outra questão bastante relevante é a falta de formação para uso das TICs por parte dos professores. As TICs são, conforme González e Fensterseifer (2014) o conjunto de aparatos virtuais e reais que têm o principal objetivo de proporcionar e facilitar a troca de informação e comunicação a toda população por diversos meios. Cada dia mais presente na vida de todos

através da facilidade dos smartphones, as TICs não seguem o mesmo ritmo quando no ambiente escolar. Apesar do potencial recurso contido na utilização das mesmas no campo da educação, há uma série de dificuldades para sua utilização nesse meio.

Sendo, segundo González e Fensterseifer (2014) a falta de programas governamentais mais sólidos; a falta de novas metodologias que favoreçam a aprendizagem a partir desses aparatos; formação deficitária de professores nessa área; necessidade de mudanças na concepção de ensino aprendizagem dos atores escolares; falta de estrutura física adequada nas escolas; falta de integração das TICs no currículo escolar.

A falta de uma formação mais sólida em relação às TICs utilizadas durante o ERE foi uma das questões pertinentes no aumento do trabalho de professores. A responsabilidade acerca da formação no uso das plataformas ficou a cargo dos professores, que viram-se obrigados a desenvolver meios próprios para manutenção de seu trabalho, conforme narra Maria,

*E nós começamos, aí a secretaria de educação, ela começou a orientar nós no início. Nós fizemos nossos grupos de, no Google sala de aula pra colocar as tarefas e tudo mais e depois aí ela começou a, foi em que março ou abril, até acho que mais ou menos maio por aí, foi que eles, a gente colocou, criou os nossos grupos no Google sala de aula particular, sem vínculo com a SEDUCRS. Não, assim ó, a escola ela foi digamos assim o intermediário em alguns momentos das orientações e da SEDUCRS lá, da mantenedora como eles adoram falar. E também, a SEDUCRS via youtube, via google meet eles começaram, o sala de aula, eles nos deram um letramento digital. Foi uma formação na verdade, foi algumas formações. Na verdade que que eles pensaram, vou mandar os professores pra casa e ai eles não vão ficar em casa trabalhando e ganhando né? Então eles mandaram, a gente começou a fazer um monte de coisas assim. Era segunda, quarta e sexta, uma coisa assim, às 2 da tarde e ai a gente sentava e... Começou antes e foi durante todo 2021 também. (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).*

Muito embora os estados tenham tomado as decisões sem apoio algum do MEC, muitas foram tomadas de maneira arbitrária, sem consulta aos professores e gestores das escolas. No Rio Grande do Sul a SEDUCRS disponibilizou vídeos e textos explicativos sobre o manejo e a utilização das plataformas, e orientou gestores para que houvesse o repasse de informações aos professores como bem relatou a professora Maria. Porém, é importante

lembrarmos que cada escola possui um universo vasto de individualidades, culturas e subjetividades, tendo cada uma delas uma realidade distinta dependente de inúmeros fatores, não sendo possível padronizar o ERE de maneira homogênea através de manuais ou vídeos explicativos.

Para Juliano a responsabilidade de encontrar formas para trabalhar os conteúdos da EFI por meio das plataformas de ensino caiu sobre os professores, que buscaram conhecimento de maneira independente.

*Não teve nenhum tipo de suporte nesse sentido, o que teve foram aquelas, aqueles vídeos que eles pediram pra assistir lá no Google Classroom, mas não. Não por parte da escola, não teve nenhuma capacitação. A gente teve que se virar sozinho e buscar e pesquisar e ir se virando e ir construindo do jeito que dava. (Fragmento da entrevista com professor Juliano, da escola estadual).*

Entretanto, esta realidade não foi incomum em outros estados. Como afirma Fonseca e Machado (2021), que mesmo nos movimentos iniciais para o estabelecimento do ERE em diversas regiões a precariedade das condições já impedia que professores dessem conta da prática educativa e que conseqüentemente parte da população não tivesse acesso ao conhecimento, assim desenham-se, de forma mais geral, as dificuldades de cunho operacional para o funcionamento do ERE.

Conforme Silva e Teixeira (2022) no estado da Bahia as escolas tiveram suas aulas totalmente suspensas por um determinado período e na sequência foram desenvolvidas algumas atividades remotas, mas também, sem que houvesse objetivos pautados nas políticas educacionais direcionadas para a modalidade remota. Além disso, estados como São Paulo, tidos como referência de “boas práticas” em relação ao ERE, também contribuíram para a falsa sensação de sucesso nessa modalidade. Para os autores mesmo em casos como o de São Paulo, em que projetos viabilizaram a continuidade do ano letivo, houve muitos problemas em relação à disparidade econômica e social por parte dos alunos. Para Santos (2020) o capitalismo e os governos neoliberais sujeitam a educação a um modelo de negócio, tornando assim a participação do Estado mínima e ineficaz na resolução de crises.



Porém, o padrão mercadológico nas escolas é fruto, também, do modelo de educação proposto pelas instituições privadas de ensino. Conforme Goularte e Bossle (2020) o modelo proposto de aulas online foi posto como uma “solução mágica”, ignorando pressupostos político-pedagógicos e reduzindo o ERE a uma transposição do ambiente escolar para o virtual. Ainda que as questões de acesso e de recurso financeiro não fossem uma questão para professores e alunos das escolas privadas, a dificuldade apresentou-se aqui na ausência de orientações aos professores, que assim como os professores da rede estadual de ensino, precisaram atuar quase que de forma independente neste novo cenário, como discorre Cláudio,

*A gente foi trocando a roda com o carro andando. Numa das escolas que eu trabalho o pânico ainda foi maior porque começou o novo Ensino Médio, no ano da pandemia, não era necessário, mas a escola queria, queria ser novidade, queria ser a primeira. E nesse novo Ensino Médio também não tava muito estruturado qual é o conteúdo que nos vamos trabalhar, como que nos vamos trabalhar? (...) Tudo isso a gente também não sabia, e na época eu perguntava pra minha coordenadora e ela dizia “Cláudio vai, vai e faz”. Ela não dizia nem que tava bom, nem que tava ruim, até porque ela não sabia. A gente teve até uma reunião no fim do ano da pandemia pra conversar sobre os itinerários e todos os professores estavam ali comentando que a gente acabou entupindo os alunos de conteúdo né? (Fragmento da entrevista com professor Cláudio, de uma escola privada).*

É possível observar a partir dos relatos que tanto para as escolas estaduais quanto para as escolas privadas, o ERE resultou em uma sucessão de improvisos para a continuidade do ano letivo. Tanto no princípio, com o envio de tarefas com pouco ou nenhum planejamento e objetivo didático-pedagógico, quanto nos meses que sucederam, com aulas adaptadas pelos professores para realidade dos alunos e com os escassos recursos disponíveis. Para Cláudio, Maria e Juliano o ERE foi sendo experimentado dia após dia e neste processo foi sendo compreendido à medida que ia avançando no tempo, sem o devido respaldo de instâncias superiores no campo da educação e sem a possibilidade de um planejamento conciso diante da imprevisibilidade dos fatos.

## 6.2 Quanto ao acesso aos recursos das tics

Ainda no que tange a questão do desmazelo por parte dos governos, a falta de acesso às tecnologias por parte dos alunos impactaram fortemente o acesso à educação. Conforme Narodowski (2020) muito embora haja recursos para educação à distância disponíveis, para a maioria ela é inatingível. Para mais, os efeitos econômicos do isolamento social prejudicaram ainda mais as classes mais vulneráveis, não dando assim uma alternativa realista aos estudantes sem condições de acesso.

Mesmo a SEDUCRS tendo disponibilizado uma plataforma para a continuidade das aulas de forma remota, nem sempre foi possível utilizá-la. No documento orientador para professores e profissionais da educação, disponibilizado pela SEDUCRS, consta que professores devem proporcionar aos estudantes, dentro da carga horária exigida, aulas síncronas, ou seja, quando ambos estão conectados:

Compreendendo a diversidade de situações, o professor deverá lançar mão de diferentes estratégias que propiciem as interações necessárias com os estudantes e suas famílias, de forma síncrona, ou seja, estudantes e professor e professora e/ou professores conectados ao mesmo tempo. São possibilidades para o desenvolvimento de comunicação síncrona: encontros em *webconferência*, via *Google Meet*, *chat*, fórum, plataformas/apps colaborativos, etc. (ORIENTAÇÕES A REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021, p.28)

Porém, visto que, ferramentas como as plataformas disponibilizadas demandam velocidades maiores de internet para seu funcionamento de maneira satisfatória, professores disponibilizassem suas redes sociais, como o *WhatsApp*, para a continuidade das aulas. Corroborando a isso, Machado *et al.* (2020) apresenta achados sobre como os saberes chegaram aos alunos durante o ERE. Conforme a autora o aplicativo de rede social *WhatsApp* foi utilizado com muita frequência, assim como o *Facebook* e o *Instagram*, além de e-mail e websites das escolas.

Para Maria, a dificuldade de acesso por parte dos alunos inviabilizou determinados formatos de aula, como as aulas síncronas, limitando as aulas de EFI à execução de tarefas teóricas e sem interação, ainda que por vídeo, de alunos e professores.

*“Deles terem um acesso de internet de computador, que eles usavam celular, então aquela coisa de sempre ‘ah o celular da mãe’, que era o único celular que tinha acesso a internet, aí a mãe tinha que trabalhar levava o celular aí só acessava, as vezes. Na minha escola cada professor era responsável por uma turma no whatsapp. Um grupo da turma no whatsapp, então as vezes era acesso no whatsapp também. Daí era complicado, eu recebi mensagem de whatsapp de mãe uma hora da manhã, duas horas da manhã. (...)Porque juntava tudo. Eles (os alunos) precisavam de um pinguinho assim pra não ter que fazer, então se pegavam a qualquer detalhezinho pra não fazer. E aí a gente tá entendia até determinado lado, tinha os que a gente sabia que tinham acesso e também não faziam. Então era bem complicado quanto ao interesse. As aulas online era o mínimo possível de alunos, teve momento em que eu marquei um (Google) meet entrei na sala, ninguém.”.* (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).

Muito embora a SEDUCRS tenha exigido dos gestores escolares a elaboração de um mapeamento sobre o acesso dos alunos às tecnologias, a mesma não propôs soluções para sanar a questão do acesso. Dessa forma ficou sob a responsabilidade da escola e dos professores garantir aos alunos o acesso às aulas, como conta Maria,

*Lá a gente tem um SOE bem atuante, ela fez todo um levantamento de quem tinha e quem não tinha o acesso. Ela ajudou eles a fazerem o acesso, porque era outra dificuldade que eles tinham, tinham de acessar a plataforma, adquirir o acesso. Porque tem todo um processo pela secretaria de educação, eles criaram, eles criavam um , eles tinham que ter um e-mail educar com uma senha, que eles... Eu mesma fiz muito dos acessos pra eles né? Porque eles não conseguiam, às vezes eles não conseguiam fazer. Então o SOE fez, e aí a gente usou muito a plataforma pra eles. Pouca coisa a gente usou trabalho físico(material) porque até pra tu ter uma ideia, até vaquinha, não, mas doação de celular usado teve lá no rio branco pra os alunos acessarem.* (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).

Da mesma forma, para Vicente, professor da escola federal, questões de acesso às tecnologias também foram bastante relevantes neste processo. Porém, as mesmas foram amenizadas a partir de um projeto feito pela escola apoiada pela universidade,

*“Então nós conseguimos aprovar por dentro do colégio uma normativa também de auxílio aos estudantes. Esse auxílio foi primeiro de emprestar computadores, e depois o auxílio, foi de um auxílio financeiro. Que aí a universidade aprovou também uma normativa, que possibilitava o auxílio financeiro, que acho que era uns R\$100,00 por família. Então a gente acabou tendo essa possibilidade de ofertar, tanto o equipamento de informática, quanto o recurso financeiro pra que o estudante*

*pudesse ter acesso às aulas né.”. (Fragmento da entrevista com professor Vicente, da escola federal).*

Sendo a escola, segundo Libâneo (2001), um instrumento para o desenvolvimento da classe trabalhadora e o professor um profissional preocupado com o fazer crítico, com o funcionamento da própria escola e com os interesses das classes sociais menos favorecidas, projetos como esse, descrito por Vicente, evidenciam a importância do subsídio educacional para a superação das desigualdades. Mostrando-se efetivo, ainda que paliativamente, na superação dos obstáculos econômicos e sociais na educação e distanciando-se do modelo educacional conectado aos interesses mercadológicos.

### 6.3 Quanto às dificuldades e proposições referentes à Educação Física

#### Escolar

No tocante a especificidade das aulas de Educação Física durante o ERE, as dificuldades ficaram por conta da complexidade ou impossibilidade da proposição das aulas de cunho procedimental. Para alguns dos professores essa parece ser uma questão insuperável para a manutenção das aulas durante o ERE. Conforme narrou Cláudio,

*E a gente acaba ficando um pouco pra trás, e aí quando veio a pandemia tu começa a buscar conteúdo também pra desenvolver, porque a aula não é mais prática, não tinha como ser mais prática então eu tinha que desenvolver conteúdos com eles. Nessa parte aí foi a parte boa pra nós professores. Deu espaço pra gente trabalhar com teoria sem os alunos reclamarem né? Nós como professores entendemos que 70% da aula é prática e os outros 30% é teórica, mas a gente também já foi aluno e entende que eles querem sair da sala de aula. (Fragmento da entrevista com professor Cláudio, de uma escola privada).*

A EFI escolar conforme Darido *et. al.* (2001) tem por tradição uma preocupação do docente em centralizar as aulas no desenvolvimento dos conteúdos na dimensão procedimental. Sendo isso uma consequência da formação universitária dos professores da área e ocorrendo de forma diferente de cursos como História, Matemática e Geografia, que preconizam o enfoque conceitual. Porém, segundo os PCNs os conteúdos devem ser abordados de maneira que o aluno possa construir significado do conhecimento a partir das três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental.

Para o professor Juliano desenvolver aulas somente na dimensão conceitual gerou uma série de dúvidas, o levando a questionar se de fato iria conseguir desenvolver os conteúdos de maneira teórica,

*(...)eu tenho meu modo de trabalhar, que eu sou essencialmente prático, tendo pouco, não tenho por hábito fazer prova ou pedir trabalho escrito. Eu desenvolvo tudo nas aulas na prática mesmo, então pra mim foi o fim, achei muito ruim, muito ruim mesmo. Porque meus colegas, a mesma aula que eles dão na sala, eles dão no remoto. Só abrem a câmera ali, põe o quadro na frente explica coloca o que tiver que escrever ali. E eu pensava 'e agora o que que eu vou fazer?'. Então foi muito complicado. Comecei a buscar material pra enviar, e foi assim. (Fragmento da entrevista com professor Juliano, da escola estadual).*

Para Vicente, a adequação ao novo modelo de EFI no âmbito mais conceitual também gerou certa limitação na organização das aulas,

*"Então assim o que me desacomodou muito assim nesse período foi a forma como nós iríamos trabalhar com a Educação Física, ou seja, como nós iríamos colocar a ideia de movimento nas aulas. Aqui no colégio a gente tem a disciplina com 8 professores, nós somos em 8 professores. Então nós tínhamos a reunião entre nós pra poder organizar, ou seja, uma perspectiva de ensino, como nós íamos pensar ele. E a escola trabalha do primeiro aninho até o terceiro ano do Ensino médio. (...)E os anos finais e médio, a gente acabou trabalhando muito mais conceitos com eles, conceito de pesquisa, do que propriamente trabalhar o aspecto prático.".* (Fragmento da entrevista com Vicente, da escola federal).

Ademais, questões relacionadas ao espaço físico e aos materiais também foram apontadas como um limitador da prática pedagógica dos professores entrevistados, como conta de Fernando:

*"E a grande dificuldade da Educação Física é que ela é muito prática né? É uma aula essencialmente prática, não que a gente não trabalhe com teoria, mas é uma parcela muito pequenas das aulas. E tu transformar essa prática pra um ambiente onde a gente tem que ficar dentro de um quarto, dentro de uma sala, não tem material, não tem espaço, e ainda trabalhar individualmente, porque também é uma disciplina muito coletiva né? Onde a gente trabalha o lado coletivo deles, apesar de que algumas atividades são individuais mas sempre tem alguém ali perto pra poder dar um feedback.".* (Fragmento da entrevista com professor Fernando, de uma escola privada).

Para Darido (2017) diferente de outras disciplinas a EFI requer, para que possa oferecer plenamente as condições de aprendizado aos alunos, um espaço físico adequado, além de materiais que possibilitem a experimentação de práticas corporais diversas e que permitam ao professor explorar todo seu

conhecimento e criatividade. De encontro a isso, Coelho, Xavier e Marques (2020) destacam que sem esse ambiente criado para as aulas de EFI há uma quebra nas relações estabelecidas com a disciplina e por consequência a desmotivação e a evasão das aulas de EFI no ERE.

Ainda sobre a participação dos alunos, esse foi um ponto bastante relevante no tocante às aulas de EFI. Ainda que houvesse a exigência de aulas síncronas dentro da carga horária estabelecida, a maior parte dos alunos se constrangeu em abrir a câmera de vídeo para participar de maneira efetiva das aulas, o que acabou desencorajando professores a propor aulas de cunho prático, como conta Fernando,

*“Então as aulas teóricas aumentaram em grande número, na pandemia né? Então eu posso dizer assim agora quando voltou o presencial 80% das minhas aulas são práticas e 20% teóricas, na pandemia era o contrário, era 90% teórica e 10% prática. Porque eles não tinham aquela motivação e a gente tinha essa dificuldade pra encontrar onde mexer neles, fazer com que eles se motivassem a fazer alguma atividade. Porque um ou dois ligavam as câmeras, e aquele um ou dois que ligavam no início, quando viram que os outros não ligavam, também pararam de ligar. Então era eu fazendo atividade, mostrando pra eles como se fazia só que sem saber se eles estavam fazendo. Isso de uma certa forma nos desmotiva também, porque tu tá ali trabalhando, fazendo. Aí então que, que eu comecei a fazer, comecei a usar a teoria. Vamos ver muita parte teórica dos fundamentos do esporte “x”, vamos ver filmes, vamos ver os slides que eu criava pra eles, o material com tudo que era o planejamento pra aquele ano que eu tava trabalhando e passou a ser uma atividade muito mais teórica que prática né? Então a maior dificuldade pra Educação Física foi transformar tudo isso, a questão da interação, do movimento, do coletivo pra o individual num computador, numa casa, foi bem complicado.”. (Fragmento da entrevista com professor Fernando, de uma escola privada).*

É possível identificar na fala de Fernando como o distanciamento social, mesmo remediado pelas tecnologias, teve grande impacto do desenvolvimento do trabalho docente. Sendo este, arraigado de subjetividades relativas às interações interpessoais criadas no ambiente escolar. Para Castagnoli (2003) o relacionamento interpessoal tanto de alunos e professores quanto de alunos com seus colegas é parte determinante para o aprendizado e manutenção do interesse dos estudantes. Ademais, pode determinar a motivação e o empenho dos professores em desenvolver suas aulas. Corroborando a isso, Juliano

conta expõe sua frustração em propor e executar aulas diante da câmera sem poder interagir com os alunos,

*E aí o que que acontecia, no estado é diferente do privado, a gente não pode obrigar os alunos a abrirem a câmera. Então eu tentava, perguntava e ninguém queria abrir e aí eu fazia a aula prática, mas olha eu me sentia um idiota. Porque eu tinha certeza que eles não tavam fazendo. Eles tavam ali olhando, e se é que estavam né? Nas aulas síncronas eu fiz algumas e confesso que chegou um momento que eu pensei “eu não vou fazer mais”, porque eu não tô me sentindo bem fazendo isso, não tá funcionando. Então eu comecei a entrar mais pra conversar com eles, bater um papo, “que que ces tão achando?”, “como estão sendo os trabalhos e tal?”. Mas aí eu parei de fazer a prática né, pela câmera, era mais um bate-papo do que uma aula. (Fragmento da entrevista com professor Juliano, da escola estadual).*

Narodowski (2020) afirma que a pedagogia se põe em oposição ao isolamento e baseia-se fundamentalmente nos encontros entre professores e alunos, firmados no conhecimento e nas experiências emocionais e intelectuais. De encontro a isso, Blase (2000) pontua que a escola é um ambiente permeado por relações micropolíticas entre seus atores. Professores, diretores, funcionários e alunos constroem mediante suas interações relações com diferentes perspectivas, constituindo uma fração importante das subjetividades contidas no ambiente escolar.

Assim, é possível identificar pontos relevantes para organização e adequação das aulas de EFI no ERE: a diminuição ou a não interação com os alunos; o espaço e os recursos materiais; a falta de formação para adequação das aulas de EFI a partir das TICs. Somadas, essas questões submeteram, conforme Vicente, a EFI a uma espécie de descaracterização,

*Em questões metodológicas se criam espaços, avaliações, se escolhe conteúdo, mas tive colegas também que deram aula como se fossem aulas presenciais assim. Professores de áreas mais técnicas escreviam no quadro, tinham um quadro pra isso, enfim, criaram um estúdio. Mas a Educação Física perdeu um pouquinho em relação às outras disciplinas por conta de ter essa dificuldade do movimentar-se como estratégia. O trabalho em grupo, por exemplo, é difícil de acontecer, porque a gente parte do princípio que os alunos tinham condições mínimas de pesquisa, eles tinham o computador que foi fornecido, mas a gente não pode garantir isso também. Então a gente acaba usando outras estratégias, por exemplo, questionários, utilizando outros sites pra eles poderem jogar, fazer jogos online em relação ao conteúdo que esta sendo trabalhado. Então a gente vai criando estratégias, mas o a falta da possibilidade de se movimentar, no meu ponto de vista, foi o*

*mais complexo assim. O que descaracterizou um pouco a própria disciplina.*(Fragmento da entrevista com professor Vicente, da escola federal).

Para Narodowski (2020) a adaptação do trabalho docente à modalidade de ERE implica em uma série de profundas transformações, e não apenas do meio, mas do tipo de educação, de interação e de mudanças didático-pedagógicas. Para mais, mesmo enfrentando inúmeras adversidades durante o ERE, professores seguiram buscando potenciais maneiras para o oferecimento das aulas de EFI nessa modalidade.

Maria optou por organizar suas aulas para o EM, a partir de temas transversais durante o ERE. Conforme Darido *et. al.* (2001) os temas transversais no EM abordam problemáticas relevantes para a sociedade e apresentam uma reflexão ética para o desenvolvimento de posicionamentos e concepções acerca dessas temáticas, a partir da dimensão histórica e política. Tratando então de discutir questões relacionadas à convivência humana e suas relações em sociedade.

*E eu trabalhei só teoria né? Assim temas, eu peguei ano passado os jogos olímpicos trabalhei bastante, vários assuntos, vários temas dentro dos jogos não o esporte, mas a questão de gênero, a questão de raça, de racismo, e até o próprio vencer. O que é vencer, o que significa, os objetivos. Foi a melhor oportunidade pra extrapolar a prática, pra ir por outros caminhos. Mas por outro lado não existia uma didática feita pro Ensino Remoto, em que a gente pudesse consultar, ler, nada. Então nós montamos o planejamento dia a dia, porque não dava pra prever nada. Como eu te disse, eu busquei temas pra eles pesquisarem, pra enviar em forma de questionários.* (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).

De maneira semelhante, Cláudio também optou por propor aulas com temas transversais para o EM. Já tendo anteriormente trabalhado com uma abordagem procedimental nas aulas síncronas mas sem o êxito esperado no que diz respeito a participação dos alunos, passou a propor aulas conceituais e dialogadas, instigando a participação dos alunos por meio do debate.

*Então eu não considero uma aula remota total assim né? Porque aula remota a gente programa, e ali foi sempre o que deu pra fazer. A gente não tinha planejado nada. E como eu te disse, não teve um caminho assim, assim como a pandemia foi uma surpresa, digamos assim, as aulas remotas também foram. A gente foi fazendo, buscando maneiras, pegando temas e pedindo pra eles pesquisarem ou debatendo em aula como te falei antes, foi isso! O planejamento anterior eu meio*



*que abandonei né, não tinha como usar. Acho que fui encontrando a minha tática, a minha maneira de conseguir dar aula, eu comecei a propor um debate, por exemplo, eu trazia um tema 'hoje vamos falar dos 'trans' (transgênero) no esporte, vocês concordam, não concordam?'. E aí aos poucos eles começaram a participar, começaram a entender e aí foi aonde à aula começou a fluir melhor, onde eles começaram a participar mais, mas tudo.".* (Fragmento da entrevista com professor Cláudio, de uma escola privada).

Diante de todas as questões apontadas até aqui para a manutenção das aulas de EFI durante o ERE e da carência de parâmetros mínimos nacionais ou materiais pedagógicos que pudessem contribuir para a construção das aulas remotas, professores das diversas redes de ensino passaram a dividir suas experiências como uma forma de construir maneiras viáveis para uma EFI melhor adaptada ao ERE, como conta Vicente:

*O que a gente construiu, fomos nós que construímos esse espaço, nós construímos essas metodologias, trocamos ideais com colegas de outras instituições de ensino, municipais principalmente, por que a gente tem muita relação. Mas o município também não teve nenhum elemento que pudesse contribuir, então nós acabamos ajudando muito mais do que sendo ajudados. No campo da Educação Física a gente não teve nenhuma contribuição, mas sim no campo mais amplo, no campo da educação. Nós discutimos como seria uma educação nesse sentido, quais são os princípios e aí cada disciplina se organiza e vai procurando entender suas possibilidades dentro dessas perspectivas maiores. Se eu for olhar a Educação Física não teve formação específica, mas nenhuma outra disciplina teve formação específica, então, ou seja, a formação específica da área era estar por dentro da área, se organizar e se adaptar a partir daquilo que é maior, e foi assim que a gente encarou essa demanda, assim.* (Fragmento da entrevista com professor Vicente, da escola federal).

Nesse sentido, Fonseca e Machado (2021) ressaltam a importância dos cursos de extensão promovidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborados a partir de demandas de professores de EFI de escolas públicas. Os cursos foram realizados durante a pandemia, através de *lives* pelo *Youtube* e plataforma *Moodle* elencando múltiplas temáticas com participação de professores/palestrantes no intuito de promover o diálogo, a troca e o apoio entre os professores durante o solitário e desconhecido ERE.

#### 6.4 Quanto à busca dos saberes utilizados no Ensino Remoto

Apesar de todas as incertezas e da solidão geradas pela pandemia foi através da experimentação, do diálogo e da organização coletiva que

professores construíram suas trajetórias pedagógicas durante o ERE. Como destaca Fernando,

*Cada professor desenvolveu sua maneira, e no fim se tornou uma forma bem parecida, porque nós professores conversamos, trocamos. Nós tínhamos as reuniões que a escola propõe, pelo menos uma vez por mês, de formação, pra conversar sobre as demandas, pra trocar experiências, cada professor foi fazendo seu caminho. (Fragmento da entrevista com professor Fernando, de uma escola privada).*

A partir das entrevistas foi possível identificar que durante o ERE professores trilharam caminhos muito semelhantes, embora em condições distintas. Foi possível, também, observar que independente da rede de ensino na qual trabalham, os cinco entrevistados acabaram por privilegiar a dimensão conceitual em diferentes contextos e com diferentes recursos.

Ainda que inicialmente tenha havido grande dificuldade diante da falta de interação com os alunos, professores buscaram maneiras de sanar essa questão, seja propondo debates ou conversas mais informais durante as aulas ou com a utilização de recursos como jogos on-line, filmes e tarefas procedimentais entregues por meio da gravação de vídeo.

Questões relacionadas ao acesso às tecnologias tiveram maior relevância no que diz respeito, principalmente, ao cumprimento das aulas síncronas nas escolas públicas. Muito embora, as próprias escolas tenham tentado diminuir os efeitos das desigualdades com a arrecadação de notebooks e smartphones para distribuição aos alunos e com fornecimento de uma ajuda de custo no caso da escola da rede federal, houve limitações no oferecimento das aulas síncronas da escola estadual.

Nas entrevistas com os professores de escolas privadas, o acesso às tecnologias não teve relevância, em conformidade a isso Saraiva *et. al.* (2020) afirma que alunos de escola privada tem amplo acesso às tecnologias e puderam durante o período de isolamento realizar atividades síncronas nos horários das aulas presenciais, tornando a rotina de horários mais próximos da realidade escolar. Porém, questões relacionadas ao manejo das plataformas de ensino estiveram presentes tanto quanto para os de escolas públicas.

Ademais, a imprevisibilidade da situação imposta pela pandemia limitou professores em suas práticas pedagógicas. Para Fonseca e Machado (2021) os saberes e fazeres pedagógicos adquiridos até aqui já não contemplavam o cenário grave e imprevisível em que fomos colocados. Assim, professores de todas as redes de ensino tiveram de buscar, de maneira independente, o conhecimento acerca da sua área de atuação.

Muito embora a utilização das TICs estejam presentes na pauta dos debates do campo educacional através de políticas públicas, conforme Saraiva *et. al.* (2020) é possível perceber que tais políticas não tem sido eficazes, tendo o ERE evidenciado a real necessidade da famigerada inclusão digital, principalmente dos alunos em maior vulnerabilidade social. Só assim o ERE poderia vir a ser encarado, conforme Coelho, Xavier e Marques (2020) como uma alternativa de manutenção do vínculo escolar, para promoção de debates e para estimulação do desenvolvimento cognitivo, mas nunca, se caracterizar como um formato padrão na Educação Básica.

#### 6.5 Quanto à potencialidade do Ensino Remoto na Educação Física Escolar

Quando questionados sobre a potencialidade da EFI na modalidade remota professores de maneira geral acreditam que as plataformas utilizadas no ERE podem ser utilizadas como um recurso pedagógico nas aulas presenciais, porém, todos de certa forma rechaçam o ERE da maneira como foi posto, limitando e até mesmo descaracterizando a EFI escolar. Para Maria, existe potência para se trabalhar a EFI no ERE, porém como mais um recurso pedagógico e não como um modo definitivo de ensino-aprendizagem.

*Eu acho que não como uma coisa definitiva né? Não como uma coisa mais ampla, mas como parte do processo, dentro da situação que se colocou. Até eu tive em 2020, já tinha começado o estágio, os alunos do estágio já tinham escolhido as turmas e aí eles também entraram no ensino remoto assim e teve alguns que tiveram mais dificuldade, outros fizeram um trabalho excelente também, usando assuntos, temas diversos, teve bastante aceitação com os alunos, bem bom, bem legal assim. Eu acho que pode sim, dá pra fazer tanto essa coisa do, de movimentar né? Dá pra se adaptar ao recurso e a estrutura que tiver a Educação Física com certeza. (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).*

Para Fernando, as plataformas de ensino seguiram sendo utilizadas, mas também como um recurso didático e não como meio único para realização das aulas.

*Olha eu acho difícil sabe? A Educação física é muito prática, é muito presença, a pessoa tem que tá ali te vendo, te olhando. O bom da Educação Física é o coletivo também, é os colegas estarem juntos ali, praticando todos a mesma atividade. Que eles saiam daquele ambiente de sala de aula, que eles estão sentados uma manhã inteira, que eles possam ir pra um ginásio, pra um pátio conversar, correr, se movimentar. Claro que nós não podemos esquecer que o remoto veio pra ficar né? Nós continuamos usando, não damos mais aula online, mas usamos o classroom, a gente manda conteúdos por ali, a gente faz um feedback de como foi a semana. Mas eu acho que Educação Física foi a disciplina que mais perdeu com essa questão do remoto. E eu vejo assim, a Educação Física é da presença, a não ser que tu vá trabalhar algo teórico assim, em ou outra aula que tu queira mostrar slides, textos, vídeos, fotos aí ok. Mas quando é uma questão de prática, de exercício, de movimento tu precisa mostrar como se faz. (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).*

Observa-se que a justificativa mais utilizada para o insucesso da EFI no ERE para os professores se deve ao fato de ela estar muito atrelada ao “saber fazer”. Para Darido (2008) isso se deve a diversos fatores, entre eles a história da disciplina, que por muito tempo priorizou a dimensão procedimental, certa resistência da comunidade escolar, alunos e direção, em aceitar propostas diferentes desta já enraizada como papel da EFI. Para mais, parte da geração de professores que atuam hoje nas escolas teve uma formação que privilegiou o “saber fazer”, levando adiante essa “tradição”.

Ainda sobre a potencialidade da EFI no ERE, Cláudio acredita ser um trabalho possível, porém, traz questões sobre a perda da dimensão atitudinal e dos conflitos inerentes as relações estabelecidas durante a EFI.

*Eu acredito que tem como, mas tem que ser uma coisa proporcional, como eu tava dizendo 70% prático, 30% teórico. Como foco é impossível, tu tira total a socialização deles, a integração, o relacionamento, o fator de ganhar e perder, aquelas brigas que vão amadurecendo. Isso é necessário, isso que a escola faz parte que a escola também ensina. Isso no online não vai acontecer nunca e é muito difícil tu permanecer em casa e fazer algo que alguém não tá de supervisionando, não te controlando, te orientando, e mesmo que estivesse te orientando tu pode fazer errado. Educação Física do contato, precisa de pele com pele, se não, não tem como. (Fragmento da entrevista com professor Cláudio, de uma escola privada).*

Para Maldonado *et. al.* (2014) a dimensão atitudinal na EFI se configura de forma geral em comportamentos que estimulam uma vivência social harmônica, e unida às dimensões procedimental e conceitual, contribui para uma educação integral. De encontro a isso Darido (2008) destaca conteúdos como o respeito aos colegas, a utilização do diálogo e não da violência, cooperação, interação, reconhecimento e valorização de atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião, raça, etc.

Para Vicente o ERE não agregou nada que possa ser aproveitado para EFI, apenas deixou mais evidente a importância da experiência corporal para a disciplina. Para mais, assim como Cláudio, destacou a importância do espaço das aulas de EFI na escola para o estabelecimento de relações, diálogos e mediação de conflitos.

*Sendo bem sincero pra mim ficou muito claro de que a educação à distância, da forma com a gente tá operando ela, ou como a gente tentou operar na Educação Física, especificamente na nossa disciplina, ela não tem sentido, se você não tem experimentação. Isso eu falo, porque a experimentação, a experiência corporal, ela é extremamente potente pro processo de aprendizado, eu penso assim. A gente tem estudante que não conseguia correr pra pegar a bola que saiu da quadra. Claro que fizeram pesquisas incríveis, a gente conseguiu trabalhar outros pontos, da sociologia do esporte... Mas isso eu também faço presencialmente. Também faz parte do nosso presencial. Agora não dá pra dizer que ficou muito coisa além disso. E vou te dizer mais, que essa educação à distância e o homescooling é um fetiche da classe média. Porque na escola, no espaço da educação física, eu tô ali dialogando com os outros, eu tô ali brincando com os outros, brigando com os outros, tô ali convivendo e isso também faz parte do escopo. (Fragmento da entrevista com professor Vicente, da escola federal).*

De encontro à fala do professor Vicente, Saraiva *et. al.* (2020) destaca o movimento das escolas privadas em denotar o advento do ERE como algo benéfico à educação, apresentando-o como um movimento inovador e precursor de autonomia para os estudantes. Essa ideia traz consigo a deturpação do papel do professor, que já desprestigiado ante a desvalorização dos saberes docentes e da desprofissionalização passaria a torna-se, conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009) um “gestor de competências”, sendo o estudante “empresário de si”.

Em direção à desvalorização dos saberes docentes, Juliano ressalta a implementação do Novo EM durante o ERE, condição que dificultou ainda mais o trabalho dos professores neste período.

Olha pra mim não tem a menor possibilidade da gente trabalhar Educação Física no Ensino Remoto, eu acho que fica bem complicado, porque tu vai trabalhar a parte mais teórica, a parte prática tu fica muito muito limitado. Então, a meu ver, não sei se é porque tô ficando velho, o pessoal mais ligado na parte da tecnologia talvez ache que de pra fazer, mas eu sinceramente acho que não. Já conversei sobre isso com os meus colegas lá também e não. E pra ajudar ainda agora o governo do estado ta tirando a Educação Física do Ensino Médio. Terceiro ano não tem Educação Física, segundo ano não tem Educação Física e o primeiro ano tem um período por semana. Acabou a Educação Física na verdade né? (Fragmento da entrevista com professor Juliano, da escola estadual)

Essa desvalorização é evidenciada nas políticas educacionais mais recentes, como o Novo EM através da retirada da obrigatoriedade da EFI para os segundos e terceiros anos e da redução de sua carga horária para os primeiros anos do EM. Essas mudanças prejudicam não só professores, que tem sua carga horária de trabalho reduzida e seus saberes desvalorizados, mas também prejudicam os estudantes que conforme Silva *et. al.* são responsabilizados por seu futuro a partir da difusão meritocracia, desviando as responsabilidades do Estado e da sociedade em oferecer acesso à Educação Básica de forma igualitária.

Entendo que a partir do que foi exposto pelos professores nas entrevistas foi possível compreender como eles organizaram suas aulas ao longo do tempo em que esteve em vigência o ERE. Para ambos os professores houve dificuldades em trabalhar na dimensão procedimental como de costume, seja pela dificuldade de acesso dos alunos às aulas síncronas na escola estadual, seja pela estranheza em dar aula sem interação com os alunos nas escolas privadas. Assim, passaram a trabalhar conteúdos predominantemente na dimensão conceitual, abordando conteúdos de seus planejamentos iniciais, porém de forma conceitual.

Para de alguma forma despertar o interesse dos estudantes durante o ERE, professores buscaram diferentes estratégias para dinamizar suas aulas, não se fixando apenas nas plataformas de ensino oferecidas pelas escolas para aulas expositivas e entrega de tarefas. Jogos on-line, atividades práticas

executadas e gravadas para envio, aulas temáticas, filmes e trabalho de pesquisa foram utilizados como recurso para as aulas de EFI durante o ERE.

Para além da dificuldade com a diminuição de aulas na dimensão procedimental, professores apontaram a falta de interação como uma questão bastante relevante para o insucesso do ERE na EFI. As relações sociais na EFI são ponto de partida para aprendizados subjetivos, são elas que promovem conflitos e diálogos inerentes ao convívio escolar. Para mais o ambiente físico em que se dá a EFI e seus recursos materiais na escola faltaram durante este período. Diferentemente de outras disciplinas, em que de certa forma foi possível adaptar minimamente o espaço para oferecimento das aulas, a EFI perdeu seu espaço de referência enquanto no ERE.

Interpreto assim, que professores de EFI das diferentes redes de ensino organizaram suas aulas durante o ERE em meio há inúmeras dificuldades, das questões específicas como a falta de orientações didáticas acerca do trabalho remoto em EFI, até questões mais amplas como a desigualdade no acesso às tecnologias por parte dos alunos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximando-me do final do estudo, acredito ser necessário retomar o problema de pesquisa estabelecido como eixo norteador da pesquisa e o objetivo geral, para que assim possa ponderar questões sobre os mesmos. O estudo em questão buscou responder o seguinte problema de pesquisa: *Como professores de Educação Física, atuantes no Ensino Médio, organizaram suas aulas no decorrer do Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19?* A partir do problema de pesquisa delineei como objetivo geral compreender como professores de diferentes redes de ensino organizaram suas aulas diante da implementação do ERE. A busca por professores de diferentes redes de ensino se deu não em função de comparação, mas sim da compreensão de múltiplas realidades docentes.

As inquietações que me levaram ao problema de pesquisa são fruto da necessidade de compreender como se deu o ERE a partir da narrativa pessoal de cada professor de EFI, sobre as dificuldades enfrentadas, sobre a sua percepção acerca desse momento de tanta imprevisibilidade e sobre como foi gerir a EFI nessa modalidade de ensino. Optar pela entrevista semiestruturada foi imprescindível para que para além das perguntas importantes para mim como pesquisadora, houvesse um espaço para a escuta de questões consideradas importantes para cada professor entrevistado.

Muito embora o objetivo não fosse comparar as realidades de cada professor nas diferentes redes de ensino diante do ERE, foi inevitável minha surpresa diante das semelhanças nos caminhos trilhados por cada um. Ainda que haja diferenças nas condições de trabalho e de recursos pedagógicos, professores compartilham angústias semelhantes frente ao ineditismo vivido durante o ERE. A falta de orientação sobre como trabalhar a EFI e suas especificidades impeliu professores, de ambas as redes, a procurarem formas para reinventar a disciplina frente às novas demandas impostas. Para Silva e Teixeira as novas demandas exigidas aos professores no ERE alimentaram um sentimento de insegurança nesses profissionais, à medida que houve a imposição para reinvenção da prática docente sem tempo para formações ou aperfeiçoamentos.



A partir do que foi relatado pelos professores durante as entrevistas foi possível compreender que a EFI dificilmente teria potencialidade para ser trabalhada no ERE, visto que esse impossibilita, nas condições em que foi oferecido, trabalhar a dimensão procedimental e atitudinal de forma ampla. Ainda que tenham sido desenvolvidas diversas estratégias para o prosseguimento das aulas de EFI durante o ERE, nenhuma delas parece ao menos aproximar-se das aulas presenciais, descontinuando o argumento criado pelos governos e instituições privadas, de que as aulas remotas seriam uma simples transferência do presencial para o ERE.

A partir disso, foi possível compreender também, que questões relacionadas ao espaço físico e aos recursos disponíveis parecem ter grande relevância para EFI, diferente de outras disciplinas, como citou Vicente:

*Professores de áreas mais técnicas escreviam no quadro, tinham um quadro pra isso, enfim, criaram um estúdio. Mas a Educação Física perdeu um pouquinho em relação às outras disciplinas por conta de ter essa dificuldade do movimentar-se como estratégia. (Fragmento da entrevista com professor Vicente, da escola federal).*

Para Coelho, Xavier e Marques (2020) as particularidades relativas ao espaço/tempo e recursos da EFI contribuíram para evasão na disciplina durante o ERE, visto que o ambiente propiciado pela mesma foi desconstruído, descaracterizando, em parte, a EFI. A evasão gerada pelo ERE nas aulas de EFI também foi um ponto relevante durante as entrevistas, posto que, os cinco entrevistados relataram desconforto ante a ausência dos alunos nas aulas síncronas.

Para mais, conforme Coelho, Xavier e Marques (2020) desenvolver a sociabilidade e a inteligência emocional, está dentre as funções da escola, visto que a mesma é produtora e reprodutora da dinâmica cultural da sociedade. Dessa forma, o isolamento social e o distanciamento da instituição escola dificultou as relações estabelecidas, não só na EFI, mas em toda dinâmica escolar.

*Então a maior dificuldade pra Educação Física foi transformar tudo isso, a questão da interação, do movimento, do coletivo pra o individual num computador, numa casa, foi bem complicado.”. (Fragmento da entrevista com professor Fernando, de uma escola privada).*

Fica claro, que ainda que não seja uma questão competente apenas a EFI, as interações e relações estabelecidas a partir delas são de suma importância na construção da disciplina. Experiências vividas a partir da coletividade nas aulas de EFI oferecem inúmeras questões a serem discutidas e analisadas a partir dos conflitos gerados em aula. Assim, as dimensões procedimental, conceitual e atitudinal são indivisíveis na prática pedagógica em se tratando de aulas presenciais,

Por exemplo, o professor solicita aos alunos para realizarem o aquecimento no início de uma aula, enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade o professor pode conversar com eles sobre qual a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos e outros. Assim, tanto a dimensão procedimental como a conceitual estão envolvidas nesta atividade. Pode se ir mais longe no mesmo exemplo, quando o professor sugere que os alunos realizem estes exercícios em duplas, deve também discutir a importância do respeito ao próprio limite e ao do colega. Deste modo estamos tratando da dimensão atitudinal. (DARIDO, 2008).

Porém, durante o ERE sucedeu-se de forma diferente. Nele professores trabalharam separadamente cada dimensão. Ainda que seja possível identificar nas entrevistas tentativas de privilegiar a dimensão procedimental no início do ERE, professores acabaram, ainda que contrariados, buscando maneiras de trabalhar a EFI de forma conceitual, a partir de questionários, discussões e trabalhos de pesquisa. A necessidade em dar prosseguimento às aulas proporcionou aos professores a oportunidade de se aprofundarem na dimensão conceitual, sem rechaço por parte dos alunos,

*E a gente acaba ficando um pouco pra trás, e aí quando veio a pandemia tu começa a buscar conteúdo também pra desenvolver, porque a aula não é mais prática, não tinha como ser mais prática então eu tinha que desenvolver conteúdos com eles. Nessa parte aí foi a parte boa pra nós professores. Deu espaço pra gente trabalhar com teoria sem os alunos reclamarem né? Nós como professores entendemos que 70% da aula é prática e os outros 30% é teórica, mas a gente também já foi aluno e entende que eles querem sair da sala de aula. (Fragmento da entrevista com professor Cláudio, de uma escola privada).*

Diante de todas as questões que permearam o ERE, passando pelas desigualdades sociais e o abandono da educação por parte governos federal e

estadual, professores foram, ao longo do tempo, buscando maneiras de prosseguir com a EFI escolar através de tentativas. Apesar de não possuírem apoio em materiais didáticos, nem experiência em situações como essa, construíram da melhor forma possível a continuidade de suas aulas baseados na troca com outros professores e na resposta dos alunos às suas proposições diante do desconhecido.

*Foi a melhor oportunidade pra extrapolar a prática, pra ir por outros caminhos. Mas por outro lado não existia uma didática feita pro Ensino Remoto, em que a gente pudesse consultar, ler, nada. Então nós montamos o planejamento dia a dia, porque não dava pra prever nada. (Fragmento da entrevista com professora Maria, da escola estadual).*

Ainda que sob toda desvalorização já imbuída socialmente aos professores e somada à solidão e desorientação diante do ERE, professores de EFI descobriram nas plataformas de ensino um recurso de trabalho, porém não sendo passível de substituir à riqueza das aulas de EFI presenciais.

Por fim, acredito que o ERE pôde de alguma forma, ter sinalizado a importância das aulas de EFI no EM. Seja por argumentos referentes ao movimentar-se ou à socialização, já tão utilizados para legitimar a disciplina, quanto à importância do espaço EFI, onde se trabalha a cultura corporal de movimento, a linguagem de maneira como em nenhuma outra disciplina pode oferecer, através da corporeidade, do movimento, da experimentação e da coletividade.

Assim, a interpretação sobre como os professores organizaram suas aulas do componente curricular Educação Física me fez criar um profundo sentimento de admiração pelo tanto que fizeram em meio à uma situação nova e muito delicada. Contrariando discursos de ódio aos professores até mesmo com a violência da retirada do tempo de serviço destes profissionais durante a pandemia pela SARS COVID 19, é possível entender que houve a necessidade de reinvenção, de reorganização e de empatia. Sim, de empatia, de um emergir de solidariedade em meio à intensificação docente e aos ódios de quem apostou – e aposta – que era apenas “uma gripezinha”. A reinvenção se traduz em um momento de mais reflexão, críticas e solidariedade, apesar de todas as dificuldades em ensinar e aprender com a cultura corporal de movimento no

componente curricular Educação Física. Encerro admirando ainda mais o ofício de ensinar.

## REFERÊNCIAS

97,4% DAS ESCOLAS PRIVADAS USAM PLATAFORMAS ONLINE E APLICATIVOS PARA O ENSINO REMOTO. Sinepe-RS, 2020. Disponível em:> <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/974-das-escolas-privadas-usam-plataformas-online-e-aplicativos-para-o-ensino-remoto>. Acesso em: 8 de ago. de 2021.

ALENCAR VIEIRA, D.; SANTOS DA COSTA, L.; SOLANO NEGRÃO, A.; MONTEIRO-SANTOS, R. A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de COVID-19. **RENEF**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. 45–66, 2021. DOI: 10.46551/rn2020111600043. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3377>. Acesso em: 13 out. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AULAS PRESENCIAIS COM SEGURANÇA. GauchaZH, 2021. Disponível em:><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/04/o-que-se-sabe-sobre-a-volta-as-aulas-presenciais-no-rscknuvj7oc003w0198xocu3g1u.html>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

BARBOSA, C. S. Organizações docentes na Reforma do Ensino Médio: análise do posicionamento da Anfope e da CNTE. *Reflexão E Ação*, 29(1), 187-201, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13616>. Acesso em: 12 ago 2022.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A Educação Física no novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela bncc. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BLASE, Joseph. La micropolítica de la enseñanza. In: **La enseñanza y los profesores**. Paidós Ibérica, 2000. p. 253-290.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BOROWSKI, E. B. Von et. al. (org.). **Por uma perspectiva crítica na Educação Física escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba: CRV, 2020.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRASIL. Decreto Nº 10.686, de 22 de abril de 2021. **Dispõe sobre o bloqueio de dotações orçamentárias primárias discricionárias e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, p. 24, 23 de abr de 2021. Seção 1.

BRASIL. Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica regulamentando disposição constitucional.** Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias.,Art.,modalidade%20Normal%2C%20prevista%20no%20art. Acesso em: 19 de ago. de 2021.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias.,Art.,modalidade%20Normal%2C%20prevista%20no%20art. Acesso em: 19 de ago. de 2021.)

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 set. 2016. 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: 2017b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus.** 2021. Disponível em ><https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 de out. de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2021..

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos avançados**, v. 34, p. 209-224, 2020.

CASTAGNOLI, Cleto Antonio. Atividades esportivas, culturais e cooperativas como meio de superação no relacionamento interpessoal na escola. 2003. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/389-4.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CASTELLANI FILHO, L. **“A Educação Física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas”.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas 1999.

CAVALCANTE, F. R.; BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI, A.. Rui Barbosa e a educação física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições. **Movimento**, v. 26, 2021..

COELHO, C. G.; DA FONSECA XAVIER, F. V.; MARQUES, A. C. G.. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, ISSN 2675-0333, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COSTA, W. C. P.; DA CONCEIÇÃO, W. L. Educação Física Escolar no contexto pandêmico no Município de Vigia de Nazaré no estado do Pará. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e105101018728-e105101018728, 2021.

DANTAS JUNIOR, H. S.. A esportivização da educação física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 29, p. 215-232, 2008.

DARIDO, S. C. et al. (org.). **Educação Física no Ensino Médio**. Diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí. Unijuí, 2017. (Coleção educação física e ensino).

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física na escola**. In \_\_\_\_\_ DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64–79, 2008.

DARIDO, S. C., Rangel-Betti, I. C. A., Ramos, G. N. S., Galvão, Z., Ferreira, L. A, Silva, E. V. M., Rodrigues, L. H., Sanches, L., Pontes, G. & Cunha, F. 2001. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, 15, 17-32.

DE AZEVEDO CANCI, C., COGO, J. R., & MOLL, J. (2021). O Ensino Médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão E Ação**, 29(3), 126-140. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16540>.

DE MELLO, J. G.; NOVAES, R. C.; TELLES, S. C. C.. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **EaD Em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

DE SOUZA LORDANI, S. F.; BLANCO, M. B.; NETO, J. C.. Psicomotricidade na Educação Infantil: os desafios do ensino remoto emergencial na percepção dos pais e do professor de Educação Física. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 447-467, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOS SANTOS JÚNIOR, S. R. A. et al. O engajamento discente durante a pandemia por Covid-19 frente ao ensino remoto e ao uso do GoogleClassroom. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e130101119451, 2021..

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M.. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 736-752, 2020.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 3. Ed. Paidós: Barcelona, 1994.

FIGUEIREDO, P. K. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2016.

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL. **Revista Didática Sistemática**, v. 23, n. 2, p. 124-138, 2021.

FRAGA, A. B.; GONZALEZ, F.J.. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

GARIGLIO, J. A.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 10 ago 2022.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

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

GONÇALVES, G. B. B.; DE MEDEIROS GUIMARÃES, J. M.. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 4. Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014.

GOULARTE, G. G.; BOSSLE, F.. O COVID-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da educação física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 2, p. 61, 2020.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego chega a 14,7 no primeiro trimestre, maior desde 2012** - São Paulo, 2021. Disponível em: > <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30793-desemprego-chega-a-14-7-no-primeiro-trimestre-maior-desde-2012-e-atinge-14-8-milhoes-de-pessoas>. Acesso em 22 de out. de 2021.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Internet chega a 881 estudantes mas 2,1 milhões da rede pública não tinha acesso em 2019** - São Paulo, 2019. Disponível em: > <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de>



noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019. Acesso em: junho de 2021..

INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO NO RS SOFREM CORTE DE 46% EM CINCO ANOS. **CPERS**, 2021. Disponível em:> <https://cpers.com.br/investimentos-em-educacao-no-rs-sofrem-corte-de-46-em-cinco-anos/>. Acesso em 15 de ago. 2021.

LEITÃO, A. S.; DE ABREU, S. M. B.; DA COSTA SPOLAOR, G. A Educação Física escolar brasileira em contexto pandêmico: experiências de desterritorialização e reterritorialização. **Educación Física en tiempos de pandemia y confinamiento**, p. 79.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2001

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 1., pp. 13-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acesso em: 12 ago 2022.

MACHADO, R. B. et al. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2021.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. et. al. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS/Sulina, 2004.

MORIN, E. Um festival de incertezas. **Espiral-Revista** do Instituto de Estudos da Complexidade, v. 4, p. 5-12, 2020.

NA CONTA DO GOVERNADOR. ESCOLAS ESTADUAIS SOMAM 437 CASOS DE COVID-19 DESDE A RETOMADA PRESENCIAL. **CPERS**, 2021 Disponível em: <https://cpers.com.br/na-conta-do-governador-escolas-estaduais-somam-437-casos-de-covid-19-desde-a-retomada-presencial/>. Acesso em 12 ago. 2021.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento. **Pensar a Educação, Pensar o Brasil**, mai. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em set. 2022.

NUNES, A. S. A.; COSTA, E. F. L. B.; DA HORA, L. C. A. A impossibilidade pedagógica da Educação Física no contexto do Ensino Remoto. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 291-305.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020.

OLIVEIRA, D. A., & PEREIRA JUNIOR, E. A. (2021). Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, 14(30), 719–734. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente. Precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set.-dez. 2004.

OLIVEIRA, S. Educação física remota em decorrência da crise da covid-19, experiências e desafios: um relato de experiência. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020.

PEREIRA, L. G. As dificuldades do Ensino Remoto na disciplina de Educação Física. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020. **Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado**. Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Jornada de Atualização Pedagógica**. Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, mar. de 2021. Disponível em: > <https://escola.rs.gov.br/jornada-de-atualizacao-pedagogica>.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações à rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino**. Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, mar. de 2021. Disponível em: [orientações à rede pública estadual de educação do rio.pdf](#). Acesso em: jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Nº 350/2021**. Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, Diário Oficial do Rio Grande do Sul, dez. de 2021. Disponível em: [https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria\\_350-20211.pdf](https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria_350-20211.pdf). Acesso em: jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

SILVA, I. T. da et al. O novo ensino médio no respaldo liberal: uma consolidação dos princípios mundializados nas políticas educacionais no estado brasileiro contemporâneo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-17, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666021. Disponível em: <https://bityli.com/yhZQOq>. Acesso em: 23 maio. 2022.

SILVA, U. A. S.; TEIXEIRA, T. R. A. Educação e pandemia: a percepção dos professores e professoras da Escola Estadual Lauro Barreira. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, 2022.

SKOWRONSKI, M. Práticas corporais para além das quadras: Educação Física escolar ao alcance de todos no ensino remoto. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

SOARES, C. L. Educação física: **Raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994, 167p. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, M. G. Três décadas de movimento renovador da educação física: alcançamos a maioria epistemológica?. **Conexões**, v. 8, n. 3, p. 24-34, 2010..

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020.

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Conte um pouco sobre como foi a transição do ensino presencial para o ERE na escola onde trabalha, e como as decisões foram tomadas (com ou sem a participação dos professores).
- 2) Quais as principais dificuldades encontradas durante o ERE para a manutenção das aulas de Educação Física?
- 3) A escola ou a instituição responsável ofereceu algum tipo de capacitação acerca das tecnologias a serem utilizadas para o oferecimento do ERE?
- 4) Como foi a organização das aulas no que diz respeito à frequência semanal, tipo de aula (síncrona, assíncrona, com utilização de materiais físicos...)?
- 5) Comente sobre como foi gerir o trabalho docente longe dos domínios da escola, tendo que conciliá-lo com a vida familiar no mesmo ambiente?
- 6) Na sua opinião, existe potencial para a Educação Física no ERE?

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO  
HUMANO

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Porto Alegre (RS), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Estamos realizando um estudo para a construção de uma dissertação de mestrado intitulada: ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COM A PALAVRA OS PROFESSORES. Assim solicitamos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você estará recebendo uma cópia deste documento, para que possa questionar quaisquer dúvidas que venham a surgir no decorrer da pesquisa ou a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivo Geral do Estudo:

- Compreender de que maneira professores de Educação Física de diferentes Redes de Ensino enfrentaram as dificuldades impostas pelo Ensino Remoto.

2) Objetivos Específicos:

- Identificar e pontuar as dificuldades enfrentadas por professores de cada uma das redes de ensino;
- Compreender de que maneira organizaram-se para o enfrentamento dessas dificuldades;
- Identificar limites e possibilidades para a Educação Física na modalidade de Ensino Remoto.

3) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, que serão previamente agendadas e realizadas por meio de uma reunião online através da plataforma *Google Meet*, com duração máxima de 1 (uma) hora. Ciente de que a mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida para leitura e confirmação das informações coletadas.

4) Riscos ou Benefícios da realização do Estudo:

Conforme determinado pelas Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscará garantir, em todo o tempo, que sejam evitado

quaisquer danos previsíveis que venham a ocorrer mediante sua adesão como colaborador, respeitando sua dignidade e integridade. Desta forma, esclareço que:

a) Quanto a sua adesão: ocorrerá de forma voluntária e gratuita, sem acarretar riscos a sua integridade física e moral, tampouco lhe serão colocadas situações de constrangimento no decorrer do estudo.

b) As informações obtidas na pesquisa serão armazenadas de forma segura, em um dispositivo eletrônico local, evitando o risco do compartilhamento inadequado das informações.

c) Você receberá uma cópia da entrevista transcrita, com a finalidade de poder avaliar, retirar ou modificar informações que julgar necessário, antes destas serem transformadas em fonte de pesquisa.

d) Embora o (a) senhor (a) venha a aceitar a participação neste projeto, estará garantido que a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, poderá retirar o consentimento para utilização das informações no estudo, bastando para isso informar tal decisão.

#### 5) Confiabilidade do Estudo:

Os dados referentes ao Senhor (a) serão sigilosos e privados e todas as medidas de segurança em relação ao armazenamento das informações serão tomadas. Estes preceitos estão assegurados pelas Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual da Comissão de Ética em Pesquisa. Fica assegurado também, acesso as informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos ao longo do estudo.

#### 6) Voluntariedade dos participantes:

Os participantes poderão recusar-se a seguir contribuindo com o estudo, em qualquer momento do processo de coleta de informações, se assim desejarem.

#### 7) Contatos e Orientações sobre o Estudo:

Possíveis dúvidas ou questões que possam ocorrer durante a realização deste estudo, você poderá contatar:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Dr. Fabiano Bossle:

Rua Felizardo, nº 750. Bairro Jardim Botânico.

Fone:(51)3308-5884/33085821.



