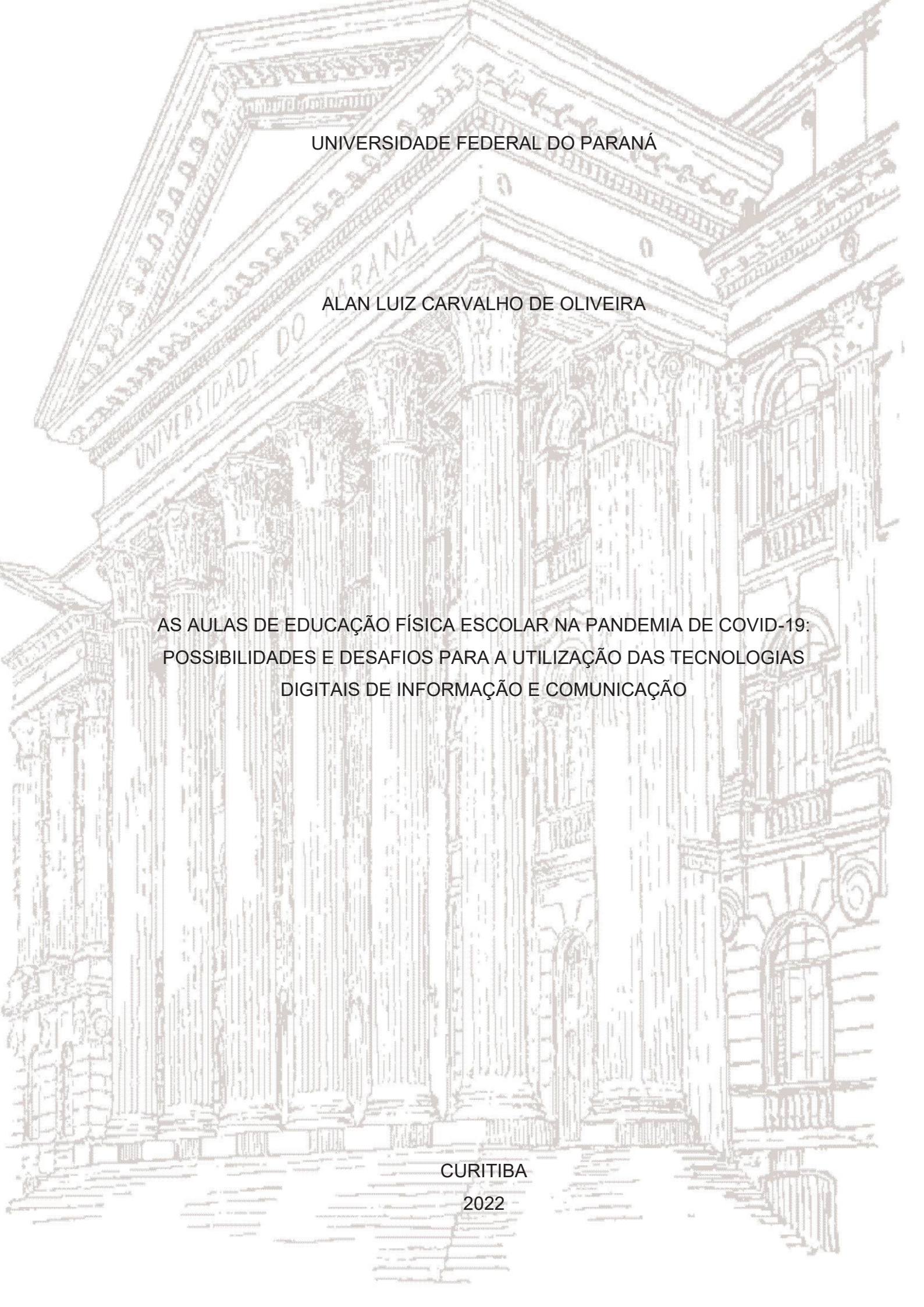




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALAN LUIZ CARVALHO DE OLIVEIRA

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CURITIBA

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALAN LUIZ CARVALHO DE OLIVEIRA

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Alan Luiz Carvalho de.

As aulas de educação física escolar na pandemia de Covid-19 : possibilidades e desafios para utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação / Alan Luiz Carvalho de Oliveira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física – Conhecimentos e aprendizagem. 3. Ensino a distância. 4. Tecnologia da informação. I. Ferreira, Jacques de Lima. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALAN LUIZ CARVALHO DE OLIVEIRA** intitulada: **As aulas de Educação Física Escolar na pandemia de COVID-19: possibilidades e desafios para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**, sob orientação do Prof. Dr. JACQUES DE LIMA FERREIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

09/09/2022 08:21:47.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/09/2022 20:00:40.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/09/2022 17:03:58.0

MÉRCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ -IFPR)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 221259

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 221259

Dedico essa dissertação em memória de
minha avó materna Maria da Conceição
Borba Petuya, ou como era conhecida por
todos; Dona Morena, que diante de sua
imensa simplicidade me incentivou
sempre a acreditar que era capaz de
alcançar os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela saúde e por iluminar meu caminho nessa intensa trajetória.

Agradeço aos meus familiares: mãe, pai, padrasto e irmãs por fornecerem o apoio e incentivo fundamentais nesse processo. Em especial a minha mãe que sempre me incentivou em todos os momentos.

A minha esposa kamila Martinhuk por toda a estrutura afetiva e psicológica a qual me dedicou durante essa caminhada, pela compreensão e paciência diante das intercorrências comuns a um mestrando. Te agradeço por todo amor e dedicação.

Aos colegas de turma, que mesmo distantes fisicamente em decorrência da pandemia, contribuíram com minha trajetória, tornando-a mais leve e prazerosa. Em especial a Janice Abreu, que se tornou uma grande amiga, companheira de atividades, aulas e muitas risadas, a você, minha gratidão, respeito e admiração.

Ao casal de amigos Clovis Martins e Mariza Antunes pela parceria, cumplicidade, apoio e incentivo que me dedicaram durante todo esse processo desde o início. Gratidão eterna.

Também ao casal de amigos Eliana Carvalho e Benjamim Carvalho por todo auxílio, apoio e incentivo que me deram desde o início, quando era apenas uma possibilidade. Hoje é realidade e vocês tem parte nisso.

Aos meus amigos pelo apoio que me deram e pela compreensão diante da minha ausência em alguns encontros de socialização devido a intensificação dos estudos.

Agradeço ainda, a cada pessoa que de alguma forma tenha contribuído para que fosse possível alcançar mais essa conquista.

As professoras Mércia e Marynelma, por aceitarem o convite de participar dessa pesquisa compartilhando seus conhecimentos, e pelo carinho com que se dedicaram a fazer contribuições significativas com vistas ao enriquecimento desse estudo.

Por fim, mesmo que não seja possível transmitir em palavras tamanha gratidão, agradeço aquele que tornou o sonho possível, que abriu as portas, que acreditou e confiou que eu seria capaz de realizar esse desafio, o meu orientador Jacques de Lima Ferreira. Agradeço pelo carinho com que me acolheu, por sua

imensa dedicação em me conduzir nas etapas dessa pesquisa, por ser uma inspiração enquanto orientador, professor e sobretudo como ser humano, por nos fazer acreditar que ainda há esperança na educação, e pela honra de ser seu orientando. A você minha eterna gratidão e conforme você mesmo diz “orientador é para toda a vida”.

“Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade” (KENSKI,2003).

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação investiga as aulas de Educação Física escolar na pandemia de COVID-19, considerando as possibilidades e desafios para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Enquanto problema de pesquisa apresenta a seguinte indagação: Como aconteceram as aulas de Educação Física Escolar na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 de acordo com a percepção dos docentes? Para responder esse problema de pesquisa instituiu-se como objetivo geral: Analisar as aulas de Educação Física Escolar na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 a partir da percepção dos docentes. E como objetivos específicos: Caracterizar o processo de profissionalização e o conhecimento dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física; verificar a forma e as condições que os professores de Educação Física realizaram as suas aulas no período de pandemia; investigar o processo de ensino das aulas teóricas e práticas que os docentes lecionaram na pandemia; Identificar o efeito do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física. A pesquisa obteve a participação de 32 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica. A investigação se configura como pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou um questionário *On-line*, com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados coletados, pautou-se na técnica de Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Bardin (2016). A base da fundamentação teórica da presente investigação constituiu-se a partir das contribuições de autores como: Kenski (2007), Castells (1999), Bertoldo, Salto e Mill (2018), Ferreira (2020), Dias (2018), Camilo e Betti (2010), Silva e Pires (2010), Neira (2015) e Costa e Zoltowski (2014) em relação as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação. Já no tocante aos desdobramentos da Pandemia da COVID-19 referentes a Educação Física Escolar, destacam-se: Prensky (2001), Behar (2020), Reis (2021), Costa e Nascimento (2020), Betti e Zuliane (2002), Moura et al. (2021), entre outros. A partir da análise dos resultados identificou-se que todos os professores participantes possuem graduação em Educação Física. Identificou-se ainda a ausência de formação continuada relacionada ao uso das TDICs nas aulas. Os resultados indicaram que os professores possuem um certo nível de conhecimento em relação as TDICS, mas não o suficiente para a utilização nas aulas em sua plenitude. As plataformas digitais e *WhatsApp* dentre outras, destacaram-se enquanto TDICs utilizadas na realização das aulas. Contudo, os resultados tornaram evidentes as dificuldades relacionadas a falta de estrutura para a realização das aulas durante esse período em que o ensino foi remoto. Dessa forma, diversas possibilidades em relação ao uso das TDICs nas aulas de EF emergiram durante a análise. No entanto, constatou-se também a necessidade de considerar as implicações que envolveram esse processo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; TDICs; Educação Básica, Pandemia da Covid-19

ABSTRACT

The research developed in this dissertation investigates school Physical Education classes in the COVID-19 pandemic, considering the possibilities and challenges for the use of Digital Information and Communication Technologies. As a research problem, it presents the following question: How did School Physical Education classes happen in Basic Education in relation to the use of Digital Information and Communication Technologies in the COVID-19 pandemic according to the perception of teachers? To answer this research problem, the general objective was established: To analyze School Physical Education classes in Basic Education in relation to the use of Digital Information and Communication Technologies in the COVID-19 pandemic from the perception of teachers. And as specific objectives: To characterize the process of professionalization and the knowledge of teachers in relation to the use of Digital Technologies of Information and Communication in Physical Education classes; verify the form and conditions that Physical Education teachers held their classes during the pandemic period; investigate the teaching process of theoretical and practical classes that teachers taught during the pandemic; Identify the effect of the use of Digital Information and Communication Technologies in Physical Education classes. The research had the participation of 32 Physical Education teachers who work in Basic Education. The investigation is configured as a qualitative approach research of the exploratory type of interpretative nature. As a data collection instrument, an online questionnaire was used, with open and closed questions. For the analysis of the collected data, it was based on the technique of Content Analysis (CA), in the perspective of Bardin (2016). The theoretical basis of the present investigation was based on the contributions of authors such as: Kenski (2007), Castells (1999), Bertoldo, Salto and Mill (2018), Ferreira (2020), Dias (2018), Camilo and Betti (2010), Silva and Pires (2010), Neira (2015) and Costa and Zoltowski (2014) in relation to Digital Information and Communication Technologies. With regard to the unfolding of the COVID-19 Pandemic regarding School Physical Education, the following stand out: Prensky (2001), Behar (2020), Reis (2021), Costa and Nascimento (2020), Betti and Zuliane (2002), Moura et al. (2021), among others. From the analysis of the results, it was identified that all the participating teachers have a degree in Physical Education. It was also identified the absence of continuing education related to the use of TDICs in classes. The results indicated that teachers have a certain level of knowledge in relation to TDICS, but not enough to fully use them in class. Digital platforms and WhatsApp, among others, stood out as TDICs used in classes. However, the results made evident the difficulties related to the lack of structure to carry out classes during this period when teaching was remote. Thus, several possibilities regarding the use of TDICs in PE classes emerged during the analysis. However, there was also a need to consider the implications that involved this process.

Keywords: Physical Education; School; TDICs; Basic Education; Covid-19 Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
BDTD	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID	(co)rona (vi)rus (d)isease
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ERE	Ensino Remoto Emergencial
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
USF	Unidade de Saúde da Família
URL	<i>Uniform Resource Locator</i> , ou Localizador Uniforme de Recursos.
ERIC	<i>Educational Resources Information Centre</i>
DARPA	Departamento de Defesa dos Estados Unidos.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RS	Revisão sistemática
SCIELO	Scientific Electronic Library <i>Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento livre e esclarecido
TD	Tecnologia digital
TDICs	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TIC	Tecnologia de informação e comunicação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LINHA DO TEMPO COVID-19 NO BRASIL	24
QUADRO 2 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DOCENTE	32
QUADRO 5 - CÓDIGO, TÍTULO, AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS QUEM COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.	47
QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO QUALIS CAPES DOS ARTIGOS	48
QUADRO 7 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO APRENDIZAGEM.....	50
QUADRO 8 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO MOTIVAÇÃO	51
QUADRO 9 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO INFRAESTRUTURA.....	52
QUADRO 10 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO FALTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	53
QUADRO 11 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	64
QUADRO 12 - CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO	73
QUADRO 13 - TDICs QUE OS DOCENTES UTLIZAM OU JA UTILIZARAM NAS AULAS DE EF.....	82
QUADRO 14 - FORMA COMO O PROFESSOR DEU AULA NA PANDEMIA DA COVID-19.....	84
QUADRO 15 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS PRINCIPAIS TDICS UTILIZADAS.....	85

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.	46
FIGURA 2 - RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA	54
FIGURA 3 - FASES DA CARREIRA DOCENTE DE HUBERMAN.....	62
FIGURA 4 – FASES DA ANÁLISE	74
FIGURA 5 – RECURSOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES PARA TRABALHAR NO ERE.	92
FIGURA 6 - PROCESSO DE CODIFICAÇÃO.....	95
FIGURA 7 - CODIGOS QUE EMERGIRAM NA ANÁLISE	95
FIGURA 8 - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	96
FIGURA 9 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO VÍDEOS.	96
FIGURA 10 – RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO VÍDEOS	97
FIGURA 11 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO PLATAFORMAS DIGITAIS.....	98
FIGURA 12 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO ATIVIDADES IMPRESSAS.	99
FIGURA 13 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO VÍDEOS	101
FIGURA 14 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO ENCONTROS SÍNCRONOS.....	102
FIGURA 15 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO <i>FEEDBACK</i>	104
FIGURA 16 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO EFEITOS POSITIVOS	105
FIGURA 17 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO EFEITOS POSITIVOS E EFEITOS NEGATIVOS	107
FIGURA 18 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO EFEITOS NEGATIVOS	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	61
GRÁFICO 3 – CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE INFORMÁTICA.	75
GRÁFICO 4 – RESULTADOS EM RELAÇÃO AO POSSUIREM OU NÃO FORMAÇÃO RELACIONADA AO USO DE TECNOLOGIAS NA EF.....	76
GRÁFICO 5 – RESULTADOS REFERENTES AO SABER O QUE SÃO TDICs.	77
GRÁFICO 6 – RESULTADOS REFERENTES A TER ALGUMA FORMAÇÃO PARA O USO DAS TDICs NAS AULAS DE EF?.....	78
GRÁFICO 7 - RESULTADOS COM RELAÇÃO AO USO DAS TDICs PELOS DOCENTES.	79
GRÁFICO 8 - RESULTADOS REFERENTES AO USO ADEQUADO DAS TDICs...80	
GRÁFICO 9 - RESULTADOS REFERENTES AO ESPAÇO FÍSICO UTILIZADO PARA DAR AULAS.	87
GRÁFICO 10 - RESULTADOS REFERENTES AO AMBIENTE UTILIZADO PARA LECIONAR.....	88
GRÁFICO 11 - RESULTADOS QUANTO A ORIGEM OS RECURSOS UTILIZADOS.	90
GRÁFICO 12 - RESULTADOS REFERENTES A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SE OS RECURSOS UTILIZADOS FORAM SUFICIENTES.....	91
GRÁFICO 13 - RESULTADOS REFERENTES A POSSUIR ALGUMA FORMAÇÃO PARA LECIONAR NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19.	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	16
1.2 JUSTIFICATIVA.....	17
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	19
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
2 A PANDEMIA DE COVID-19	22
2.1 NO BRASIL.....	23
2.1.1 A pandemia da COVID-19 no contexto da educação	27
2.2 UTILIZAÇÃO DAS TDICS NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA	28
2.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA DE COVID-19.....	30
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	36
3.1 TECNOLOGIAS	36
3.2 TÉCNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E TÉCNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.	39
3.3 TÉCNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	41
3.4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	42
3.5 REVISÃO SISTEMÁTICA	43
3.5.1 Encaminhamento metodológico	44
4 METODOLOGIA	56
4.1 ABORDAGEM.....	56
4.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA.....	58
4.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	69
4.3.1 Questionário On-line	70
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	71
4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS ON-LINE	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	121

ANEXOS	128
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	129
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	135

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente esta seção, tem o objetivo de apresentar um breve recorte da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, com isso, optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular. Posteriormente, apresenta-se a contextualização acerca da temática escolhida para essa investigação com a finalidade de justificar a mesma. Na sequência, a descrição do problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Finalizando a seção, com a organização estrutural da dissertação.

1.1 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Talvez por ter crescido em Tibagi, um município do interior do Paraná, as perspectivas de acesso a graduação em nível superior tenham sido limitadas. Considerando que não havia faculdades e muito menos universidades na cidade, quem almejasse algo para além do ensino médio precisava se organizar para estudar nas cidades vizinhas. Com isso, a escolha nunca foi simplesmente pelo curso que te mais agrada, mas sim, pelo curso que tenha em alguma cidade próxima e ainda, levando sempre em consideração o horário, o transporte necessário ou a residência fixa na outra cidade.

Dessa forma, a vida tranquila do interior tem lá seus custos. E foi assim, levando em consideração todas essas questões que fiz minha opção e ingressei em 2007 no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Ponta Grossa. No entanto, uma das principais questões que pesaram para essa escolha foi a possibilidade de realizar o curso no Campus de Telêmaco Borba - Pr. Por ser a cidade mais próxima, seria possível estudar em Telêmaco e ainda residir em Tibagi. E assim foi durante três anos, quando então percebi que as dificuldades de morar em um município do interior não se limitavam apenas em ingressar no ensino superior, mas sim principalmente em conseguir se estabelecer profissionalmente após concluir o curso. Por este motivo, optei por pedir transferência no último ano do curso para o Campus de Ponta Grossa. Compreendendo ser um dos maiores e principais municípios do estado do Paraná, considerei que teria mais oportunidades no que se refere a atuação profissional na área em que estava estudando.

Com isso, em 04 de fevereiro de 2011 conclui o curso de graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nesse mesmo ano, fui aprovado e assumi o concurso público municipal de Ponta Grossa para professor de Educação Física 40h para atuar no ensino fundamental séries iniciais. Concurso esse, em que venho atuando ao longo desses onze anos.

Contudo, ao relatar aqui de forma resumida minha trajetória acadêmica, talvez não seja possível compreender a real profundidade dos fatos ocorrido. Assim, apenas a título de conhecimento, gostaria de esclarecer que se em um primeiro momento a escolha da pela Educação Física não era a primeira opção, após iniciar o curso foi paixão à primeira vista. Tenho plena convicção que não poderia ter escolhido profissão melhor e mais satisfatória.

No entanto, durante esse tempo atuando no “chão da quadra” percebi um certo desgaste em minha atuação no ensino fundamental. A energia despendida para a eterna busca por melhorias no ensino já não é mais a mesma. Assim, percebendo a necessidade de renovar as perspectivas e ressignificar minha atuação enquanto docente, decidi retomar os estudos e para isso, adentrar no universo acadêmico novamente, na Pós-Graduação.

Com isso, ao conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, que é direcionado para a Educação Básica, identifiquei ali uma grande oportunidade e me inscrevi no mestrado com grandes expectativas dentre elas a de diminuir um pouco esse “abismo” que existe entre a Educação Básica, escola e universidade.

Sem dúvidas, o ingresso no mestrado me proporcionou inúmeras e inexplicáveis experiências, as quais permitiram-me ir muito além das expectativas. E com isso, compreender que as mudanças são tão importantes quanto necessárias, foi o que me inspirou na escolha da temática do presente estudo.

1.2 JUSTIFICATIVA

Ao considerar o advento catastrófico da pandemia de Covid-19 no mundo e sua vasta lista de transformações e adaptações impostas pela mesma, foi possível observar que a educação dentre outras áreas, foi diretamente afetada. A necessidade de reorganização em tempo recorde, sem um planejamento prévio, em resposta a uma demanda inesperada, tornou a educação diante de todo esse

contexto, um campo com grandes incertezas e dificuldades em diversos países pelo mundo.

Não diferente disso, no Brasil em decorrência da gravidade da questão e a urgência de implementação de medidas de prevenção, houve a suspensão das aulas presenciais em todo território nacional. Assim, como principal alternativa para não interromper o ensino, surgem as aulas remotas para todos os níveis de ensino e modalidades de educação.

Diante desse contexto, compreende-se as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como aliadas imprescindíveis neste processo. Para Yu e Jee (2020) o modelo de aulas *on-line* não é recente e nem será temporário, já que, constatou-se nos últimos anos um aumento significativo no interesse e aceitação de aulas *on-line*. A aprendizagem por meio deste formato é considerada um método alternativo de ensino utilizado em diversas instituições pelo mundo.

No entanto, para os autores citados acima esse modelo apresenta dificuldades quando se refere às aulas de Educação Física (EF), principalmente as aulas que envolvem atividades práticas. Desta forma, compreende-se que “o ensino e a aprendizagem da EF estão enraizados no movimento físico e na exploração do movimento - elementos focais que são particularmente difíceis de replicar digitalmente” (LU, BARRETT, LU, 2020, p.14).

Dessa forma, em meio a todo esse processo de reestruturação das aulas para o ensino remoto, destaca-se a complexidade que envolve o componente curricular Educação Física diante de suas especificidades, especialmente no que se refere a quantidade significativa de práticas corporais que o caracteriza. Com isso, compreende-se que os possíveis desafios enfrentados pela EF para adaptar-se a aulas em um formato não presencial, vão além das questões estruturais.

Assim, a relevância educacional da presente investigação se dá diante da importância de analisar como foram as experiências das aulas remotas da disciplina de Educação Física na educação básica, analisando como ocorreu o processo de construção do conhecimento nessa disciplina, frente a tais adversidades impostas pela pandemia.

Considera-se ainda, que a presente investigação pode contribuir significativamente para a organização de processos educacionais que visam utilizar o ensino remoto e tecnologias digitais na disciplina de Educação Física. Assim como, contribuir para que instituições de ensino e professores possam compreender

melhor as implicações e contribuições que envolvem a utilização dessas tecnologias digitais na EF no contexto do ensino remoto. Possibilitando assim também, ressignificar suas práticas pedagógicas.

Ao que se refere as instituições de nível superior, a contribuição se dá na compreensão da importância dos processos formativos docentes voltados para o ensino remoto e utilização de tecnologias digitais na perspectiva da disciplina de EF.

Compreende-se ainda, que a presente dissertação contribui significativamente na medida em que investiga a presença das TDICs no contexto educacional. Considerando a notoriedade com que tecnologias, em especial as digitais, se constituem na sociedade contemporânea, compreender de que forma tais tecnologias se relacionam com um dos “pilares” da civilização, ou seja, a educação, torna-se de grande relevância social.

O advento catastrófico da pandemia da COVID-19 causou uma crise em diversos segmentos da sociedade. Dentre eles a educação. Contudo, é possível considerar que historicamente os momentos de crise podem oportunizar grandes aprendizagens. Assim, depreende-se que as lições deixadas pela pandemia, em especial na no campo educacional, necessitam ser evidenciadas.

Com isso, a pesquisa desta dissertação se justifica dada a sua relevância tanto educacional quanto social. Assim como, por sua contribuição para com o campo teórico investigado.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a Educação Física uma disciplina que se caracteriza por suas aulas na maioria das vezes voltadas para a pluralidade e exploração dos movimentos com atividades práticas e coletivas, surge a necessidade de compreender: Como aconteceram as aulas de Educação Física Escolar na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 de acordo com a percepção dos docentes?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com vistas a responder tal indagação descrita acima, esta dissertação

objetivou analisar as aulas de Educação Física na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 a partir da percepção dos professores.

Para isso, propôs-se como objetivos específicos:

- a) Caracterizar o processo de profissionalização e o conhecimento dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física;
- b) Verificar a forma e as condições que os professores de Educação Física realizaram as suas aulas no período de pandemia;
- c) Investigar o processo de ensino das aulas teóricas e práticas que os docentes lecionaram na pandemia;
- d) Identificar o efeito do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, denominado introdução, inicialmente é possível observar a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador. Logo na sequência a justificativa, objetivos, problematização e finaliza com esta seção que se refere a organização do texto que compõem esta dissertação.

No capítulo dois, denominado Pandemia da COVID-19, discorre-se acerca dos desdobramentos da pandemia no Brasil. De que forma se organiza a educação, o uso das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os principais aspectos que caracterizam as aulas de Educação Física durante esse período pandêmico. Destacam-se como principais autores utilizados nesse capítulo: Prensky (2001), Behar (2020), Reis (2021), Costa e Nascimento (2020), Betti e Zuliane (2002), Moura et al. (2021), entre outros.

O terceiro capítulo, intitulado Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), trata inicialmente sobre as tecnologias em um conceito amplo, segue para as definições de Tecnologias de informação e Comunicação (TICs), e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Ainda, discorre sobre as TDICs no contexto da educação e finaliza com um estudo de

revisão sistemática acerca da presença das TDICs nas aulas de Educação Física. Como aporte teórico, Kenski (2007), Castells (1999), Bertoldo, Salto e Mill (2018), Ferreira (2020), Dias (2018), Camilo e Betti (2010), Silva e Pires (2010), Neira (2015) e Costa e Zoltowski (2014) estão entre os principais autores utilizados para construção desse capítulo.

O quarto capítulo apresenta os encaminhamentos metodológicos adotados na presente investigação. Organiza-se a partir da abordagem utilizada no estudo, na sequência, os sujeitos investigados, o processo ético da pesquisa, instrumentos utilizados na coleta de dados e por fim, a análise dos dados coletados. O quinto capítulo refere-se as considerações finais acerca da presente investigação.

2 A PANDEMIA DE COVID-19

Discorrer a respeito de uma pandemia como a da COVID-19 converte-se em uma árdua tarefa, dadas as circunstâncias e proporção de tamanha devastação causada pela mesma. Contudo faz-se necessário, visto que, tal evento provocou inúmeras transformações nas sociedades, em diferentes contextos. Muitas, possivelmente já percebidas a curto prazo, no entanto, outras, serão identificadas somente a médio ou longo prazo. Fato é, que para que tais mudanças sejam compreendidas, necessitam ser refletidas, discutidas e/ou confrontadas.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS), recebe um alerta sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na república popular da China. Tratava-se e de um novo tipo de coronavírus que até então, não havia sido identificado em humanos, conforme a Organização Pan-americana da Saúde¹ (OPAS, [s.d.]).

No dia sete de janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmam oficialmente ter identificado uma nova cepa de coronavírus. Este, foi temporariamente nomeado 2019-nCov e, em 11 de fevereiro de 2020, passou a receber o nome de SARS-CoV-2. E foi este novo coronavírus tornou-se responsável por causar a doença COVID-19, (OPAS, [s.d.]).

Ainda nos termos da referida organização, 30 dias após o primeiro alerta, já no dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declara que o surto do novo coronavírus trata-se de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o que se configura no mais alto nível de alerta emitido pela OMS conforme o Regulamento Sanitário Internacional (RSI).

A ESPII, corresponde a uma medida extraordinária adotada pela OMS com vistas a prevenir ou reduzir o risco de disseminação internacional de doenças, assim como, possibilitar uma resposta internacional coordenada e imediata.

Como é possível visualizar a seguir, historicamente esta, foi a sexta vez em que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional foi declara.

¹ A Organização Pan-americana da Saúde é a agência especializada em saúde do Sistema Interamericano que também atua como Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde (OMS), a agência especializada em saúde das Nações Unidas.

25 de abril de 2009: pandemia de H1N1

5 de maio de 2014: disseminação internacional de poliovírus

8 de agosto de 2014: surto de Ebola na África Ocidental

1 de fevereiro de 2016: vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas

18 maio de 2018: surto de ebola na República Democrática do Congo (OPAS, [s.d.]).

Então, em março de 2020, mais especificamente no dia 11, a COVID-19 passa a ser caracterizada pela OMS enquanto uma Pandemia. Termo esse, muito pouco utilizado até então, e que dada as circunstâncias, conforme Associated Press² (2020), foi eleita a palavra do ano em 2020 pelo dicionário Merriam Webster³. Nesse sentido, cabe o esclarecimento de que quanto ao termo “pandemia”, que refere-se à distribuição geográfica de uma doença e não a gravidade, ou seja, o alcance da doença em termos de países e regiões do mundo (OPAS, [s.d.]).

A partir de então, as civilizações do mundo todo passam a dar a devida importância ao assunto. Ainda sem dimensionar a proporção que tal pandemia futuramente tomaria, mas julgando ser possível conter a disseminação da COVID-19, diversos países pelo mundo, incluindo o Brasil, passam a adotar as mais severas medidas restritivas de prevenção, dentre elas o *lockdown*⁴.

Na próxima sessão, o presente estudo discorre sobre o impacto da pandemia de COVID-19 no Brasil.

2.1 NO BRASIL

Antes mesmo da OMS declarar oficialmente a existência de uma pandemia de COVID-19, muitos países incluindo o Brasil, deram início ao protocolo de monitoramento de possíveis casos, mesmo que ainda não houvesse nenhum caso confirmado.

Com base nas informações contidas no site da Sanar (2020), que estabeleceu uma linha do tempo em relação aos principais fatos em decorrência do avanço da COVID-19 no país, a seguir no quadro 01, apresenta-se um recorte que

² Associated Press é uma agência de notícias independente, uma cooperativa cujos proprietários são os jornais e estações de rádio e televisão estadunidenses.

³ Merriam Webster é uma editora estadunidense que publica livros de consulta, especialmente dicionários.

⁴ *Lockdown* termo inglês, em português, confinamento, trata-se de um protocolo de isolamento que normalmente restringe ou impede a circulação de pessoas em determinados locais.

vai de 05 de janeiro de 2020 a 21 de março de 2020, que corresponde ao período em que ocorre o registro dos primeiros casos no Brasil, evolução da doença e primeiras medidas adotadas no enfrentamento.

QUADRO 1 - LINHA DO TEMPO COVID-19 NO BRASIL

05 DE JANEIRO DE 2020
Primeiro alerta da OMS: É publicado pela OMS o primeiro comunicado informando 44 casos de “pneumonia de causa desconhecida” em Wuhan/China.
09 DE JANEIRO DE 2020
Divulgado o primeiro código genético do novo coronavírus.
09 DE FEVEREIRO DE 2020
Repatriação de 34 brasileiros que viviam na cidade chinesa de Wuhan. Estes, ficaram de quarentena por 14 dias na base aérea de Anápolis, Goiás.
20 DE FEVEREIRO DE 2020
Ministério da Saúde monitora o primeiro caso SUSPEITO de infecção por coronavírus em São Paulo.
21 DE FEVEREIRO DE 2020
- Ministério da Saúde ampliou a lista de países em alerta para o coronavírus, que passa a incluir Japão, Singapura, Coreia do Sul, Coreia do Norte, Tailândia, Vietnã, Camboja e China. - Novo caso suspeito monitorado, agora no Rio de Janeiro. O caso de São Paulo foi descartado
24 DE FEVEREIRO DE 2020
- Ministério da Saúde monitora quatro casos suspeitos de infecção pelo novo coronavírus, sendo 3 em São Paulo e 1 no Rio de Janeiro; 54 casos suspeitos foram descartados. - Aumenta a lista de países em alerta para o coronavírus que agora inclui também: Alemanha, Austrália, Emirados Árabes, Filipinas, França, Irã, Itália e Malásia.
26 DE FEVEREIRO DE 2020
Confirmado primeiro caso de coronavírus no Brasil. Paciente é um homem de 61 anos que viajou à Itália, e deu entrada no Hospital Albert Einstein no dia anterior.
27 DE FEVEREIRO DE 2020
132 casos suspeitos são monitorados pelo Ministério da Saúde.
29 DE FEVEREIRO DE 2020
- Confirmação do segundo caso importado de coronavírus. Paciente é homem de 32 anos, residente em São Paulo, que foi atendido no Hospital Israelita Albert Einstein na véspera, depois de chegar da região da Lombardia, na Itália. - Ainda não há evidência de circulação sustentada.
02 DE MARÇO DE 2020
Dados registrados pelo Ministério da Saúde indicam a confirmação de 2 casos de contaminação pelo novo coronavírus e o monitoramento de 433 casos suspeitos. Não há evidências de circulação sustentada do vírus em território brasileiro.
04 DE MARÇO DE 2020
- Confirmado mais um caso de coronavírus no Brasil. Um homem, residente em São Paulo. Este é o terceiro caso confirmado no Brasil. - Ministério da Saúde aguarda a contraprova para confirmação de um quarto caso de coronavírus também em São Paulo, uma adolescente de 13 anos que esteve na Itália.
05 DE MARÇO DE 2020
- É registrada a primeira transmissão interna no país. - O número de casos confirmados sobe para 8. - A adolescente de 13 anos foi o quarto caso confirmado. - Publicada em edição extra do Diário Oficial da União a assinatura de contratos de aquisição de máscaras para proteção dos profissionais de saúde que atuam na rede pública, no valor

de R\$ 72,9 milhões. Também foram adquiridos óculos, álcool em gel e luvas.
06 DE MARÇO DE 2020
- Sobe para 13 o número de casos confirmados e 768 suspeitos. - Ministério da Saúde anuncia novas medidas de assistência hospitalar no combate ao coronavírus: - Primeiros reforços na Atenção Primária, para evitar que as pessoas procurem hospitais em um cenário de grande circulação do coronavírus; - Programa Saúde na Hora será ampliado nos municípios, aumentando unidades de saúde que ficam abertas até as 22h e aos finais de semana; - Convocação de médicos para o programa Mais Médicos como reforço no atendimento nas Unidades de Saúde da Família (USF); - Organização de rotina de pacientes com doenças crônicas; - Disponibilização da telemedicina no auxílio ao atendimento de doentes graves e ampliação de leitos de Unidades de Terapia Intensiva.
09 DE MARÇO DE 2020
- Confirmados 25 casos de coronavírus no Brasil e 930 suspeitos. - Ministério da Saúde anunciou o teste para o coronavírus em todos os pacientes internados em hospitais públicos ou privados, com quadro respiratório grave
11 DE MARÇO DE 2020
- OMS declara oficialmente pandemia de coronavírus. E revela estimativa que o número de pessoas infectadas, mortes e países atingidos deve aumentar nos dias e semanas seguintes. - Sobe para 52 o número de casos confirmados no Brasil e 907 casos suspeitos.
13 DE MARÇO DE 2020
- Primeiro paciente brasileiro diagnosticado com coronavírus é curado. - Ministério da Saúde regulamenta critérios de isolamento e quarentena que deverão ser aplicados pelas autoridades sanitárias em pacientes com suspeita ou confirmação de infecção por coronavírus.
17 DE MARÇO DE 2020
Ministério da Saúde é notificado da primeira morte por coronavírus no Brasil. Vítima foi homem de 62 anos que tinha histórico de diabetes e hipertensão, que estava internado na rede de hospitais Prevent Senior, e ainda não estava na estatística do governo. O estado de São Paulo investiga outras cinco mortes na mesma rede. - A recomendação do Ministério é que a testagem para coronavírus seja feita apenas em casos graves. Nos demais casos, será levado em consideração o critério clínico epidemiológico: se o paciente é jovem, cuidou do pai com coronavírus e apresentou sintomas, o médico pode notificar como caso de coronavírus. - Estado do Rio de Janeiro decreta situação de emergência e define medidas temporárias para prevenir contágio do novo coronavírus. Ficam suspensos por 15 dias eventos e atividades com presença de público; visitas às unidades prisionais e transporte de detentos para realização de audiências; visita a pacientes internados diagnosticados com Covid-19; e aulas na rede pública e privada. O decreto publicado restringe a 30% o funcionamento de bares, restaurante e lanchonetes pelos próximos 15 dias. Estabelecimentos de alimentação de shoppings devem reduzir em 30% o horário de atendimento. - Portaria do Governo Federal torna crime contra a saúde pública recusa ao isolamento e à quarentena que for determinar pelas autoridades em caráter emergencial.
20 DE MARÇO DE 2020
Ministério da Saúde declara reconhecimento de transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional.
21 DE MARÇO DE 2020

- Sobe para 18 o número de mortes decorrentes do novo coronavírus.
- O presidente da República, Jair Bolsonaro, determina quais serviços essenciais para o funcionamento do país e não podem parar em meio à pandemia do novo coronavírus. Entre elas, estão: assistência à saúde, assistência social, segurança pública, defesa nacional, transporte, telecomunicações e internet, fornecimento de água, coleta de esgoto e lixo, fornecimento de energia elétrica e gás, iluminação pública, serviços de entrega, serviços funerários, controle de substâncias radioativas, vigilância sanitária, prevenção e controle de pragas, serviços postais, fiscalização ambiental, fornecimento de combustíveis e atividades médico-periciais.

Fonte: O Autor (2022) adaptado de SANAR (2020).

Observar a evolução do coronavírus no Brasil mesmo que nesse pequeno recorte de tempo como o exposto no Quadro 01 acima, configura-se em um afazer que remete a um período inicialmente de instabilidade e incertezas, quanto a possibilidade da chegada de um novo vírus no país, mas que muito rapidamente tornou-se uma situação dramática e desesperadora.

Entre o alerta da OMS com relação aos primeiros casos em Wuhan no dia 05 de janeiro de 2020 até a confirmação do primeiro caso de coronavírus no Brasil, passaram-se apenas 21 dias. Ou seja, muito pouco tempo para que se pudesse assimilar toda a complexidade do fenômeno que se iniciara.

Ainda com base nos dados do Quadro 01, um dia após a confirmação do primeiro caso, surge no dia 05 de março de 2020 a confirmação também da primeira transmissão interna no país. De forma assustadora os casos multiplicam-se já nos próximos dias. Contudo, no dia 13 de março de 2020 uma notícia carrega esperança em meio ao drama vivenciado pelo país, o primeiro paciente diagnosticado com coronavírus é curado no Brasil. O que perdura por muito pouco tempo, visto que, já no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Saúde é notificado da primeira morte por coronavírus no país.

Observa-se ainda no Quadro 01, que nos dias seguintes o Ministério da Saúde declara a transmissão comunitária do novo coronavírus no país, os casos continuam evoluindo em uma velocidade sem precedentes, estados e municípios adotam medidas restritivas em forma de prevenção e no dia 21 de março de 2020 o presidente Jair Bolsonaro determina quais serviços considerados essenciais para o funcionamento do país não podem parar durante a pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, a pandemia da COVID-19, já de início, foi capaz de causar um colapso em sistemas estruturais como economia, saúde e educação. Dentre as medidas de prevenção adotadas pelo MS, como o uso de máscaras, e higienização

das mãos, destaca-se o “distanciamento e/ou isolamento social”. O que consequentemente, acarretou o fechamento de escolas, creches e universidades por todo o país.

2.1.1 A pandemia da COVID-19 no contexto da educação

A partir de então, governos estaduais e municipais passam a buscar alternativas para viabilizar o ensino de forma não presencial. Com isso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), subsidiado por diversas tecnologias, em especial as TDICs, surge enquanto principal opção para dar continuidade às atividades educacionais.

O ERE trata-se de um método de aprendizagem comprovado cientificamente que já é usado em países de primeiro mundo em momentos de crises climáticas e naturais, guerras ou como nesse caso a da pandemia da COVID-19. É remoto pelo fato dos professores e estudantes não estarem em sala de aula, e é emergencial por não haver um planejamento prévio (TOMAZINHO, 2020 apud PAZIN, 2020).

Nesse sentido, torna-se necessário compreender que o ERE não se trata de uma nova modalidade de ensino como a Educação a Distância ou o Ensino Presencial. Portanto, a presente investigação quando discorre a cerca do ERE, parte do entendimento deste enquanto:

[...] uma mudança temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (HODGES, 2020).

Ou seja, compreende a estratégias pedagógicas adotadas no período de pandemia com vistas a dar continuidade as atividades educacionais considerando a necessidade do distanciamento geográfico entre docentes e discentes.

Diante desse panorama, o ERE causou súbita mudança de direcionamento no ano letivo de 2020. Com isso, todo o planejamento elaborado foi engavetado e novos paradigmas relacionados ao ensino e aprendizagem necessitaram ser constituídos.

Nessa linha, conforme Reis (2021), a pandemia ressignificou o sistema educacional. A necessidade de “isolamento social” causa uma ruptura nos sistemas tradicionais de ensino na forma presencial. Gerando com isso, uma “revolução pedagógica”.

Os sistemas educacionais dispostos em todo país, ao adotarem o ERE seguem uma tendência quanto ao formato das aulas, com encontros síncronos por meio de Web conferência por meio de plataformas digitais como *Google Meet*⁵ e *Zoom*⁶, que podem ser acessadas pelo computador, *tablet* ou *smartphone*, ou ainda videoaulas transmitidas em Tv aberta. E também, momentos assíncronos para envio de atividades e dúvidas por meio de redes sociais, *WhatsApp*, ligações entre outros.

Dessa forma, o afastamento dos estudantes de sala de aula não significou o inicialmente o afastamento destes da escola, contudo o ensino precisou ser remodelado e a concepção de educação se expande diante da utilização das TDICs”.

2.2 UTILIZAÇÃO DAS TDICS NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA

Mesmo com a regulamentação do ERE pelo Ministério da Educação (MEC), o despreparo para colocá-lo em prática, envolveu sistemas educacionais, escolas, docentes, estudantes e famílias. Todos obrigados a subitamente adequar-se as aulas remotas. Para tal, as TDICs, tornaram-se imprescindíveis (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Quanto aos docentes nesse processo, frente a demanda imposta, muitos precisaram deixar de lado a resistência ao uso de tecnologias para rapidamente adaptar-se a elas. Essa transição do físico para o digital implicou em um aprender, e um reaprender a ensinar por meio das TDICs.

Ainda nessa linha, conforme Costa e Nascimento (2020), o trabalho do professor nesse novo molde de ensino, implica muitas vezes em jornadas maiores que a contratada, onde o docente se faz disponível em até três turnos, para

⁵ *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência e compartilhamento de dados da Google que oferece serviços através de planos gratuitos e pagos.

⁶ O *Zoom* Também é uma plataforma de videoconferência e compartilhamento de dados disponibilizada em versão gratuita e paga.

planejamento, alimentar plataformas *on-line*, realizar Webconferências, corrigir atividades, tirar dúvidas pelo *WhatsApp* entre outros.

No que tange aos estudantes, o ERE acabou por evidenciar ainda mais, questões como as desigualdades existentes no país. Na medida em que o novo formato de ensino se desenvolve, na sua maior parte *on-line*, ou seja, por meio da internet, em diferentes regiões do Brasil muitos discentes tiveram grandes dificuldades para adequar-se as exigências impostas pelo ERE.

Contudo, se por um lado manifestaram-se os desafios relacionados as desigualdades, por outro, possivelmente evidenciou-se a notoriedade da presença das TDICs nos processos educacionais. Isto, tendo em vista a naturalidade com que a maior parte dos estudantes se apropriaram dessas tecnologias, muitas vezes as ressignificando, enquanto ferramentas pedagógicas.

Um exemplo é o uso *Smartphone*, que até então, em muitas instituições educacionais sua presença era vista como um problema e no ERE apresentou-se como uma solução bastante acessível, capaz de viabilizar o ensino e a aprendizagem.

Essa facilidade de adaptação por grande parte dos estudantes, em relação ao uso das TDICs na educação pode se justificar através do que Prensky (2001) chama de “nativos digitais”, que são os sujeitos de uma geração que nascem e crescem inseridos e rodeados pelas tecnologias em especial as digitais.

Dessa forma, subentende-se que ao fazer uso das TDICs em atividades escolares, para os discentes, compreende apenas em trazer para o ambiente educacional aquilo que já se faz presente em seu habitat natural. Enquanto, as possíveis dificuldades apresentadas pelos docentes, podem estar atreladas ao que Prensky (2001), denomina “imigrantes digitais”, ou seja, aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que em algum momento decidiram adotar muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia.

Estes, de acordo com o referido autor, como todo imigrante, aprendem, uns mais do que outros, a adaptar-se ao ambiente, contudo, mantêm de certa forma seu “sotaque”.

Há centenas de exemplos de sotaque de imigrante digital. Entre eles estão a impressão de seu e-mail (ou pedir a secretária que o imprima para você – um sotaque ainda “mais marcante”); a necessidade de se imprimir um documento escrito do computador para editá-lo (ao invés de editá-lo na tela; e trazer as pessoas pessoalmente ao seu escritório para ver um web site

interessante (ao invés de enviar a eles a URL). Tenho certeza de que você consegue pensar em um ou dois exemplos sem muito esforço. Meu exemplo favorito é “Você recebeu meu e-mail” pelo telefone. Aqueles de nós que são Imigrantes Digitais podem, e devem rir de nós mesmos e de nosso “sotaque” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Melhor dizendo, sempre haverá uma diferença na linguagem entre “nativos e imigrantes digitais”. Nesse sentido, Prensky (2001), destaca como maior problema que o campo educacional enfrenta, refere-se ao fato de que os professores compõem o grupo dos “imigrantes digitais”, com isso, utilizam uma linguagem já ultrapassada (da era pré-digital), para ensinar os “nativos digitais” que são fluentes nessa linguagem totalmente nova.

Compreende-se assim, que a presença das TDICs nas instancias educacionais implica em questões que vão além do simples uso das mesmas nas aulas. Também, que a Pandemia de COVID-19 pode ter reduzido de uma ou duas décadas para três ou quatro meses o processo de imersão da educação nas TDICs.

Assim, corroborando com os apontamentos de Costa e Nascimento (2020), depreende-se que o ensino assim como diversos outros aspectos que compõem a sociedade, não voltará a ser o mesmo que era antes da pandemia da COVID-19. Embora as desigualdades e os desafios evidenciados, o ERE possibilitou a professores e estudantes experimentar novas formas de aprender e ensinar através da utilização das TDICs, ou seja, pela imersão no universo digital. Nessa perspectiva, Moreira, Henrique e Barros (2020, p.352), destacam que desde já, urge a necessidade de transitar desse modelo de ERE, “importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade”.

Dessa forma, considerando os desafios que caracterizaram esse processo de transição das aulas presenciais para as aulas mediadas por tecnologias digitais, destaca-se ainda, as especificidades que envolvem a EF escolar nesse novo formato de ensino, enquanto um componente curricular pautado na cultura do movimento. Com isso, a próxima sessão discorre sobre os principais aspectos relacionados a EF escolar durante o período pandêmico.

2.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA DE COVID-19.

Assim como nas demais áreas do conhecimento, as aulas presenciais de EF precisaram se reconfigurar em um novo formato, os espaços normalmente utilizados

como quadras e ginásios esportivos, campos e piscinas migraram para as telas digitais.

O computador, o *smartphone* e/ou o *tablet*, tornam-se a principal forma de interação com e entre os estudantes durante as aulas, e assim, as TDICs passam a integrar o rol de instrumentos pedagógicos da EF escolar que antes era dominado pelas bolas, arcos, cordas, raquetes, cones etc.

Componente curricular obrigatório na educação básica, a EF escolar muito provavelmente tenha tido um desafio ainda maior que os demais componentes curriculares com relação ao processo de adaptação ao ERE. Visto que, detêm como principal característica, a diversidade das práticas corporais.

De acordo com Betti e Zuliane (2002) é tarefa da EF escolar preparar o educando para que seja capaz de incorporar o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, “para deles tirarem o melhor proveito possível”.

A partir dessa perspectiva da função da EF na escola, Moura et al., (2021), relaciona alguns questionamentos que visam subsidiar o trabalho docente do professor de EF no ERE. Entre eles: como ensinar EF de forma remota? A participação dos estudantes dar-se-ia de maneira suficiente para uma aprendizagem significativa? Quais saberes disponibilizar aos estudantes, de forma com que consigam realizar as atividades individualmente?

Vale ressaltar assim, que estes entre diversos outros questionamentos fizeram parte desse processo de transição das aulas presenciais de EF para o formato remoto. E que muito possivelmente as respostas para tais, foram surgindo no decorrer do processo, em meio a “tentativa e erro” conforme Melo; Golin e Rizzo (2022), e de estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes.

Isto posto, compreende-se que um dos principais aspectos que caracterizam as aulas de EF no ERE estão relacionados aos desafios enfrentados pelos docentes. Contudo, torna-se notório também evidenciar as possibilidades emergentes desse processo.

Diante de tal panorama, com base em um levantamento realizado em artigos recentes acerca da referida temática, foi possível identificar alguns dos principais desafios e possibilidades na perspectiva docente, naquilo que se refere as aulas de EF na educação básica, considerando o período em que as mesmas foram realizadas por meio do ERE. Para isso foram realizadas buscas em bases de dados como *Educational Resources Information Centre* (ERIC), *Scientific Eletronic Library*

Online (SCIELO), SPORTDiscus with Full Text (SPORTDiscus), *Google Scholar* e Portal de Periódicos da CAPES, com vistas a encontrar artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2020 e 2022 que apresentassem como temática as aulas de EF no contexto do ERE.

Dessa forma, o quadro 2 a seguir apresenta os principais achados de artigos acadêmicos recentes, no que se refere a desafios e possibilidades para a realização das aulas de EF nesse período de ensino remoto, conforme a percepção docente.

QUADRO 2 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DOCENTE

DESAFIOS
- Falta de formação docente para atuar no ERE (MOURA et al., 2021; MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; SANTOS et al., 2021; REIS, 2021; GODOI; KAWSHIMA; GOMES, 2020;). - Alcance limitado dos estudantes em decorrência das desigualdades sociais (MOURA et al., 2021; MELO; RIZZO; RIBEIRO 2021; SANTOS et al., 2021). - Correlacionar as dimensões conceituais e procedimentais da EF (MACHADO et al., 2020; MOURA et al., 2021; GODOI; KAWSHIMA; GOMES 2020; SANTOS et al., 2021), isto é, possibilitar mesmo que de forma adaptada e isoladamente as práticas corporais, para que tal componente não perdesse sua principal característica e as aulas tornassem apenas de cunho teórico. - Estabelecer processos avaliativos (MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; GODOI; KAWSHIMA; GOMES 2020, SANTOS et al., 2021). - Falta da interação direta, presencial, entre professor e aluno (MOURA et al., 2021; MACHADO et al., 2020; MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021; MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; GODOI; KAWSHIMA; GOMES, 2020);
POSSIBILIDADES
- Inserção das TDICs nas aulas de EF. (SANTOS et al., 2021; MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021; GODOI; KAWSHIMA; GOMES, 2020). - Busca por formações que incluam as TDICs na EF. (MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; REIS, 2021; - Reflexão sobre a necessidade de mudanças no fazer docente (MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; SANTOS et al., 2021; MOURA et al., 2021; MACHADO et al., 2020; MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021; GODOI; KAWSHIMA; GOMES, 2020).

Fonte: O Autor (2022).

Com base nos dados do quadro acima é possível observar que a falta de formação docente para atuar no ERE, isso inclui as dificuldades para lidar com as TDICs, destaca-se enquanto um grande desafio enfrentado pelos professores de EF, apontado em diversas investigações.

Também é possível notar, que outro desafio relacionado pelos docentes se refere ao alcance do ERE, que na medida em que exige na maioria das vezes, acesso a internet e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas, acaba por excluir diversos estudantes que não possuem tais ferramentas seja por condições sociais,

econômicas ou ainda geográficas. Nesse sentido, foi possível observar ainda com base nos estudos supracitados no Quadro 02, que na maior parte das instituições educacionais a solução para tal problema foi trabalhar com atividades impressas para esse público.

Outro grande desafio que se evidenciou no Quadro 02 corresponde aos saberes trabalhados nas aulas de EF no formato remoto de ensino. O esforço para levar aulas pautadas nas práticas corporais para as telas digitais, parte de um cuidado especial que o docente de EF precisou ter para que os encontros virtuais não ficassem apenas na dimensão conceitual. Contudo, tal tarefa se apresentou como um dos principais desafios que enfrentaram.

O processo avaliativo também aparece enquanto uma das principais dificuldades encontradas pelos docentes durante o ERE. Embora o processo avaliativo na EF sempre tenha sido alvo de discussões e por tanto, já era uma dificuldade vivenciada pelos docentes, com o ERE tal problema pode ter se acentuado ainda mais.

Considerando que em muitos casos as interações entre professores e estudantes se deram apenas por meio de envio de atividades impressas como já descrito acima, e que muitas vezes essas atividades não retornaram, ou seja, ficando o professor sem saber se foram ou não realizadas, compreende-se que o processo de avaliação nem ocorreu. Ou ainda, nos casos em que a interação se deu no ambiente virtual muitas vezes a simples “participação”, ou seja, a “presença” dos estudantes nesses encontros serviu como parâmetro de avaliação.

É possível considerar que uma das principais características da EF escolar é a interação, a proximidade entre professor e educando. Tornou-se comum o discurso nas escolas de que o (a) professor (a) de EF é o preferido dos estudantes. Um tanto claro, pelo componente curricular, mas outro, exatamente por essa proximidade que estabelece com os educandos. Assim, a falta dessa interação, direta, presencial entre docente e discentes, evidenciou-se como um dos principais desafios listados para lecionar no ERE.

Muito em decorrência desses mesmos desafios, alguns aspectos surgem enquanto possibilidades para os docentes de EF em meio ao ERE. Nessa linha, no Quadro 02 é possível observar a questão da “descoberta” da possibilidade de inserção das TDICs nas aulas de EF. Alguns docentes que já faziam uso das mesmas tiveram a oportunidade de se aperfeiçoar e potencializar suas práticas

pedagógicas. Não deixa de ser uma “descoberta” considerando que outros docentes não faziam uso dessas tecnologias ou nem as conheciam antes do ERE.

De qualquer forma, o que se evidencia de fato conforme as investigações citadas do Quadro 02, é que as TDICs durante o ERE surgem como uma grande possibilidade para as aulas de EF, seja como um meio para viabilizar o ensino ou uma ferramenta pedagógica para motivar e/ou potencializar a aprendizagem. Com isso, subentende-se que talvez possam sinalizar também como uma possibilidade para além do ERE.

Tendo em vista os desafios enfrentados pelos docentes devido ao desconhecimento ou pouco conhecimento em relação as TDICs, outra possibilidade que emergiu é a de investimentos em formação docente com vistas a capacitação para a utilização das TDICs no contexto da EF escolar. A experiência do ERE permitiu aos professores de EF ampliar suas perspectivas em relação a utilização das TDICs nas aulas. Com isso, a necessidade de formações docentes seja inicial ou continuada, voltadas para o uso das TDICS nas aulas de EF, manifesta-se em caráter de urgência. Nesse sentido, a possibilidade que se evidencia é a de investir em novos conhecimentos.

Por fim, mas não menos importante, enquanto possibilidade a reflexão sobre mudanças no fazer docente. O contexto vivenciado pelos professores no ERE exigiu um reaprender a ensinar por parte deles. Consequentemente permite uma reflexão sobre as novas possibilidades, novos métodos, um novo fazer docente. Assim, depreende-se que o aprender a ensinar algo de outra forma, diferente do habitual, pode ter aberto caminho para mudanças na forma de lecionar do professor de EF.

Ainda no que se trata da caracterização das aulas de EF no contexto do ERE, atribuiu-se as TDICs o papel de protagonista. Tal mérito tendo sido dado a estas, não só por serem capaz de viabilizar a continuidade das atividades educacionais no período de pandemia, mas também por figurarem como importantes ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Plataformas digitais de videoconferência, redes sociais, essas, entre tantas outras ferramentas tecnológicas que antes ou eram pouco conhecidas ou eram utilizadas com outras finalidades, passaram a fazer parte do universo educacional. Dentre elas, listado em diversas investigações como o principal recurso tecnológico utilizado nas aulas de EF ou ainda, para viabilizar estas, destaca-se o aplicativo

WhatsApp (SANTOS et al., 2021; MELO; GOLIN; RIZZO, 2022; MOURA et al., 2021).

Dessa forma, a caracterização de alguns aspectos que envolvem aulas de EF no ERE como os desafios e as possibilidades na perspectiva docente, oportuniza a identificação de algumas tendências. Contudo, dado a complexidade de tal fenômeno, talvez se faça necessário uma investigação mais aprofundada, levando em consideração outros fatores que possam ter sido negligenciados pelas investigações recentes.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tem sido cada vez mais comum encontrar estudos que fazem menção ao avanço tecnológico dos últimos tempos, em especial, os que tratam das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e/ou as chamadas “novas tecnologias”. Muito tem se falado também do processo de inserção dessas TDICs na educação de uma forma geral, e como possibilidades na EF escolar. E, é com foco nessa última que o presente capítulo se desenvolve.

Como aporte teórico, no que se refere ao processo evolutivo das tecnologias os principais autores utilizados dentre outros nesse capítulo foram Kenski (2007) e Castells (1999). No que se refere as TDICs na Educação destacam-se Bertoldo, Salto e Mill (2018), Ferreira (2020) e Dias (2018). Quanto a presença das TDICs na EF escolar: Camilo e Betti (2010), Silva e Pires (2010) e Neira (2015). Para desenvolver um estudo de revisão sistemática o presente capítulo apoiou-se nos apontamentos de Costa e Zoltowski (2014).

3.1 TECNOLOGIAS

Para estabelecer um diálogo a respeito das TDICs considera-se de suma importância a compreensão primeiramente do que são Tecnologias e de que forma estão inseridas na sociedade. Para isso, baseado nas perspectivas de Kenski (2007), o entendimento da relação entre conhecimento, poder e tecnologias, seria o ponto central desta questão. Em razão de que, os vínculos entre esses três se fazem presentes em todas as épocas e em todas as relações sociais.

Dessa forma, a autora supracitada explica que as tecnologias são tão antigas quanto a humanidade. Sendo inclusive, a engenhosidade humana que teria dado origem as mais diferenciadas tecnologias. Ou seja, o conhecimento colocado em prática, deu origem a diversos equipamentos, instrumentos, produtos, ferramentas, enfim, as tecnologias (KENSKI, 2000).

E o poder? “Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distingue os seres humanos. Tecnologia é poder” (KENSKI, 2007, p.15). Assim, para elucidar essa afirmativa, a autora descreve a idade da pedra onde o homem que era frágil diante dos outros animais e da natureza, sobreviveu pela sua engenhosidade de dominar o

uso de elementos da natureza. Desde um pedaço de pau ou osso utilizado para matar, dominar ou afugentar animais ou ainda outra pessoa que não tinha os mesmos conhecimentos e habilidades.

A ação bem-sucedida de grupos “armados” desencadeou novos sentimentos e ambições em nossos ancestrais. Novas tecnologias foram sendo criadas, não mais para a defesa, mas para o ataque e dominação. A posse de equipamentos mais potentes abriu espaço para a organização de exércitos que subjugaram outros povos por meio de guerras de conquista ou pelo domínio cultural. Um momento revolucionário deve ter ocorrido quando alguns grupos primitivos deixaram de lado os machados de madeira e pedra e passaram a utilizar metal para guerrear. O uso de animais adestrados - cavalos principalmente - mudou a forma de se realizar o combate. Canoas e barcos a remo eram frágeis diante das caravelas e navios. Assim, sucessivamente, com o uso de inovações tecnológicas cada vez mais poderosas, os homens buscavam ampliar seus domínios e acumular cada vez mais riquezas (KENSKI, 2007, p. 15).

Ainda em Kenski (2007), essa relação permanece até os dias atuais. Nas maiores potências, quer sejam países ou grandes corporações, a preocupação está sempre na ampliação de seus poderes políticos e econômicos. Para tal, direcionam grande parte do orçamento para pesquisas de inovações que possam assegurar a manutenção dessa supremacia.

Diante disso, ao compreender melhor as relações de poder que envolvem conhecimento e tecnologias, simplifica-se também o entendimento das transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo, que se dá, na sua maioria, senão em decorrência, em conjunto com essa evolução tecnológica.

Contudo, na perspectiva de Castells (1999), o ponto chave que deve ser considerado consiste na relação entre tecnologia e sociedade. Dessa forma, para o autor, embora a tecnologia não seja capaz de determinar a evolução histórica e a transformação social, ela incorpora a capacidade de transformação das sociedades. Assim, a habilidade ou a falta desta, de as sociedades dominarem as tecnologias, pode traçar o seu destino.

Assim, no tocante ao processo de desenvolvimento tecnológico, corroborando com os apontamentos de Castells (1999), Kenski (2007) faz menção a importância do período da Guerra Fria. Quando a ciência e tecnologia teriam sido impulsionadas como jamais visto antes. Com isso, a tensão existente entre Estados Unidos e União Soviética na época teria resultado em uma corrida espacial, das quais, derivam diversas inovações tecnológicas como o isopor, forno micro-ondas, relógio digital e o computador.

Nesse sentido, em Reynol (2004) apud Kenski (2007), também é possível encontrar algumas curiosidades relacionadas à origem de diversos materiais e equipamentos que passaram a existir em decorrência de pesquisas e inovações desenvolvidas e direcionadas ao espaço. Tais quais, como os aparelhos automáticos de medir pressão arterial que são derivados de equipamentos desenvolvidos para astronautas, a válvula de um coração artificial que foi inspirada em uma bomba de combustível de foguetes, os marca-passos que possuem a mesma tecnologia utilizada em satélites para o monitoramento ou ainda na Fórmula 1, quando copiou dos trajes espaciais os macacões antichamas.

Foi também durante a Guerra Fria, conforme Castells (1999), que teve origem a internet. Com o objetivo de não poder ser controlada por nenhum centro e de driblar as barreiras eletrônicas, a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (DARPA), desenvolveu uma arquitetura de rede. Esta, por sua vez, converteu-se na base de uma rede de comunicação global constituída por milhares de redes de computadores que já no ano de 2000 superava trezentos milhões de usuários (CASTELLS, 1999).

Dessa forma, com o fim da Guerra Fria, no início dos anos 90, tem início a era da tecnologia. A partir de então, é possível considerar que a evolução social do homem em muitos momentos confunde-se com as tecnologias desenvolvidas em cada época. Uma evidência disso, é que diversos períodos históricos se tornaram conhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. Tais como a já citada idade da pedra, do ferro e do ouro, que correspondem ao momento histórico-social onde “novas tecnologias” foram criadas para o aproveitamento desses recursos da natureza, de acordo com Kenski (2007).

Tem sido cada vez mais recorrente encontrar estudos descrevendo o atual momento enquanto uma “sociedade tecnológica”, ou ainda, como a “geração tecnológica”. No entanto, Kenski (2007) evidencia que a tecnologia sempre esteve presente. Até as atividades mais comuns do cotidiano, só são possíveis graças às tecnologias. Desde um lápis, lousa, cadernos, canetas e muitos outros, que foram desenvolvidos para que se possa ler, escrever, aprender e ensinar. Foram incorporadas de tal maneira que muitas vezes passam despercebidas. Quanto ao conceito de tecnologia:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia” (KENSKI, 2007, p. 25).

Necessita-se assim, de uma certa atenção, ao que costumeiramente vem sendo chamado de “Novas Tecnologias”. Considerando a velocidade que se desenvolve o processo tecnológico na atualidade, conforme Kenski (2007), torna-se difícil estabelecer um limite de tempo para designar como novos os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que surgem. Assim, algumas tecnologias podem cair em desuso numa determinada época e reaparecer em outra de uma forma mais rejuvenescida, diferente, o que não as tornam novas.

Para Kenski (2007), ao tratar de novas tecnologias, refere-se àquelas que possuem como principal característica o fato de serem evolutivas, ou seja, estar em constante transformação. Também por não possuírem uma base material, tendo como espaço de ação o ambiente virtual e como principal matéria prima a informação.

3.2 TÉCNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E TÉCNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

Em meio a todo esse processo de desenvolvimento tecnológico, que algumas teorias passam inclusive a chamar de revolução tecnológica, torna-se necessário considerar que:

Novos meios de comunicação (mídias, derivado do inglês, mas media ou, em português meios de comunicação de massa) ampliam o acesso a notícias e informações para todas as pessoas, jornais, revistas rádio, cinema, vídeo etc. são suportes midiáticos populares, com enorme penetração social. Baseados na linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs (KENSKI, 2007, p. 27).

Nesse mesmo panorama,

TIC - é por natureza informação e comunicação, surge da revolução da informação e da comunicação e refere-se amplamente aos novos e mais efetivos meios de produção e troca de conhecimento, de promoção da educação e da pesquisa, de organização e manejo de dados, informação e conhecimentos (BERTOLDO; SALTO; MILL, 2018, p. 619).

Assim, partindo dessas concepções de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), cabe também o entendimento de que o desenfreado crescimento e difusão das mesmas a partir do século XX, ocasionou profundas transformações na sociedade conforme Bertoldo, Salto e Mill (2018).

Dessa forma, para Kenski (2007) essa ascensão tecnológica das últimas décadas permitiu novas possibilidades de uso das TICs para produção e propagação de informações, interação e comunicação em tempo real. Incluindo-se nessa categoria a TV e mais recentemente as redes digitais e internet.

Ainda no que se refere aos produtos concebidos nesse contexto, dá-se o merecido destaque a chegada do computador, que, de acordo com Bertoldo, Salto e Mill (2018), guardadas as devidas proporções, pode ser comparado ao período da revolução industrial com o advento dos moinhos, teares, máquina a vapor etc. devido ao papel fundamental que o mesmo assumiu rapidamente em quase todos os setores da vida humana.

Assim, com uma velocidade muito superior em comparação a outros períodos, as tecnologias continuam evoluindo. “A convergência das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais” (KENSKI, 2007, p.33).

Dessa forma, a década de 1990 se destaca pela difusão do computador e da internet, assim como pelo surgimento das TICs e TDICs. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são tecnologias que se baseiam na tecnologia e na escrita digital conforme Bertoldo, Salto e Mill (2018).

Contudo, o fato de que na mesma década de 1990, apenas 2,87% dos brasileiros faziam uso da internet, torna-se um indicativo de que no Brasil a era digital teve sua expansão tardia em comparação com países como Estados Unidos e/ou Reino Unido conforme explica Dias (2019).

Uma Realidade bem diferente em 2019, onde a internet já se fazia presente em 82,7% dos domicílios brasileiros conforme o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. (2019, p.6).

3.3 TÉCNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Desde o nascimento, as TICs já surgem enquanto tecnologias digitais, ou seja, TDICs, conforme Bertoldo, Salto e Mill (2018). No entanto, considerando a literatura existente a respeito da temática, torna-se possível considerar que é em um contexto bem mais recente, que passam a existir diversas aplicações do acrônimo TDICs em diferentes áreas, incluindo a educação.

Deste modo, as TDICs conforme Ferreira (2020) têm sido constantemente utilizadas no mundo contemporâneo. Seja através do ponto de vista social ou educacional, elas se fazem presentes em quase todos os ambientes.

Assim, diante do contínuo processo de desenvolvimento tecnológico presente na sociedade, o campo educacional recebe novos desafios. Como os de “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2007, p.18 apud LYOTARD, 1988, 1993).

Para isso, cabe a educação nesse sentido a incorporação de novas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem rompendo assim barreiras estruturais e ideológicas que historicamente caracterizam o modelo educacional tradicional.

A educação, ao longo das gerações, foi pautada por uma concepção tradicional baseada na reprodução das informações, sem considerar o aluno como processo principal da aprendizagem. Contudo, esse modelo de ensino, também denominado de tradicional, ainda está presente nas salas de aula das escolas e universidades. Entretanto, muitos processos de ensino buscam superar essa concepção de educação e fazem uso das tecnologias digitais como recursos a favor da aprendizagem. Atualmente, as instituições de ensino buscam inserir as tecnologias digitais no currículo, nos processos de ensino, nas formações continuadas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, pois mostraram-se de grande importância na mediação do processo de ensino, como pode-se verificar diante da pandemia mundial de Covid-19 (FERREIRA, 2020 p. 02).

Nessa perspectiva, compreende-se que o advento da pandemia em escala mundial de Covid-19, possa ter contribuído para um aceleração do processo de inserção das TDICs nas instituições educacionais, na medida que, em diversos países, foram utilizadas como o principal meio para viabilizar a continuidade das atividades escolares de forma não presencial.

Todavia, por mais que tenham sido extremamente evidenciadas nesse período pandêmico, o real cenário que permitirá uma avaliação mais fidedigna quanto a permanência das TDICs nas escolas e no processo de ensino e aprendizagem, nos pós pandemia, ainda está em fase de construção.

Mesmo sem estarem totalmente introduzidas nas escolas, as TDICs foram capazes de transformar as relações entre professor e educando, tendo em vista que, ao permitir acesso quase que ilimitado à informação, rompe com o formato chamado tradicional onde se tinha a figura do professor enquanto fornecedor e do educando enquanto receptor de informações.

“As TDIC permitem que os docentes e alunos percorram caminhos múltiplos - aprendendo, ensinando e pesquisando para produzirem novos conhecimentos - ciclo gnosiológico” (DIAS, 2018 p. 74). Com isso, por mais que ainda exista certa resistência em diversas unidades educacionais, passa a existir uma mudança de perspectivas nessas relações.

Assim, na medida em que vão ganhando espaço no ambiente escolar e sendo inseridas nos processos de ensino e aprendizagem, as TDICs passam a figurar também, como possibilidades para o célebre componente curricular de EF.

3.4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao abordar a temática sobre a presença das TDICs na EF escolar, torna-se notável compreender, que não se pode reduzir tal fenômeno a inserção de aparelhos digitais. É necessária uma análise de como se estabelecem as relações e o processo de produção do conhecimento a partir da presença das TDICs nas aulas de EF.

Quanto às relações, é comum que estudantes apareçam na escola envolvidos com novas práticas corporais, que por sua vez, na sua grande maioria, tem referência nas mídias conforme Camilo e Betti (2010). Um exemplo dessas práticas corporais, trazendo para a atualidade, seriam as “dancinhas” do *Tik Tok*, que ao se difundirem na sociedade, se manifestam de uma forma mais acintosa nos grupos jovens e conseqüentemente passam a estar presente nas escolas.

Dessa forma, é preciso ficar atento às mudanças de comportamento que ocorrem no ambiente escolar. No sentido de que, essas práticas corporais, ainda no

panorama dos autores acima citados, ao despertar o interesse dos jovens ocupam o lugar de conteúdos tradicionais da EF escolar. Tal como o esporte. E essa resistência aos conteúdos tradicionais, que passa a ser compreendida como um problema pelos docentes, evidencia a dificuldade da EF escolar em trabalhar melhor essas relações (CAMILO; BETTI, 2020).

Ainda nesse contexto, Silva e Pires (2010), pontuam que o grande desafio está relacionado aos professores, em como incorporar as tecnologias digitais de forma orgânica às metodologias de ensino sem reduzir as mesmas a uma mera ferramenta, e ao mesmo tempo cuidar para não cometer o erro de torná-las objeto próprio, substituindo os conteúdos específicos de cada área ou campo do conhecimento.

Assim, compreendendo os desafios que envolvem esse processo, Camilo e Betti (2010), destacam a necessidade de uma atualização pedagógica na EF escolar, capaz de reconhecer “as manifestações emergentes na cultura corporal de movimento, assim como as fontes de referências que fornecem seus significados para os alunos”, neste caso as TDICs.

Corroborando dessa forma, com os apontamentos de Neira (2015, p. 46), quando afirma que: “A prática pedagógica da Educação Física não poderá permanecer inalterável diante das modificações produzidas no seu entorno social e cultural”.

Com isso, compreende-se que a presença das TDICs na EF escolar, apesar de se apresentar como um campo vasto e com diversas possibilidades, ainda está em período de construção, portanto, é repleto de incertezas e potenciais conflitos.

Assim, visando um melhor entendimento de como estão se formando essas relações entre EF escolar e TDICs, a seguir o presente capítulo propõe um estudo de revisão sistemática sobre a utilização das TDICs nas aulas de Educação Física escolar na educação básica.

3.5 REVISÃO SISTEMÁTICA

Um estudo de revisão sistemática, trata-se de um método com o objetivo de maximizar o potencial de uma busca, com isso, encontrar o maior número possível de resultados de maneira organizada. Ainda, refere-se ao processo de avaliação crítica e sintética desses resultados conforme Costa e Zoltowski (2014).

Dessa forma, na presente revisão sistemática, como objetivo buscou-se analisar os principais achados em artigos acadêmicos no que se refere a contribuições e implicações do uso das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física escolar.

As buscas foram realizadas em quatro bancos de dados onde os achados foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão de acordo com o objetivo desta pesquisa. Resultaram desse processo, sete artigos que apresentam entre outras características, a prática pedagógica com a utilização de alguma TDIC nas aulas de Educação Física, e assim passaram a compor o corpus de análise do presente estudo.

Conforme Baracho, Gripp e Lima 2012 a cultura digital é um caminho inevitável a ser percorrido pela atual e futuras gerações. Cabendo assim ao professor, ser aberto ao novo e capaz de absorver e potencializar os benefícios das tecnologias digitais como elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, considerando as TDICs enquanto elementos que se fazem cada vez mais presentes nas aulas de Educação Física, esta pesquisa se justifica na medida em que visa identificar os principais benefícios e desafios que englobam essa relação.

3.5.1 Encaminhamento metodológico

Para realizar o presente estudo de revisão sistemática, baseou-se na perspectiva de Costa e Zoltowski (2014) que propõem uma organização em oito etapas, sendo elas: (1) delimitação da questão norteadora da pesquisa, (2) escolha das fontes de dados, (3) eleição dos descritores para busca, (4) busca e armazenamento dos resultados, (5) seleção dos artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, (6) extração dos dados dos artigos selecionados, (7) avaliação dos artigos e (8) síntese e interpretação dos dados.

Quanto a questão norteadora, se apresenta da seguinte forma: O que apontam as pesquisas acadêmicas (artigos) em relação as contribuições e implicações do uso de Tecnologias Digitais nas aulas de Educação Física Escolar?

No que se refere a delimitação do período de pesquisa, buscou-se artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, ou seja, entre 2011 e 2021.

Para busca dos artigos foram elencados quatro banco de dados, sendo eles: (1) Portal de Periódicos da CAPES por apresentar bases de dados textuais e referenciais em todas as áreas do conhecimento, (2) *Educational Resources Information Centre* (ERIC), por ser uma base de dados que proporciona amplo acesso a literatura relacionada a educação, (3) *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), por ser uma base nacional que possibilitaria o acesso também a produções científicas brasileiras a cerca da temática investigada e (4) *SPORTDiscus with Full Text* (SPORTDiscus), por indexar periódicos científicos sobre a área da Educação Física entre outras.

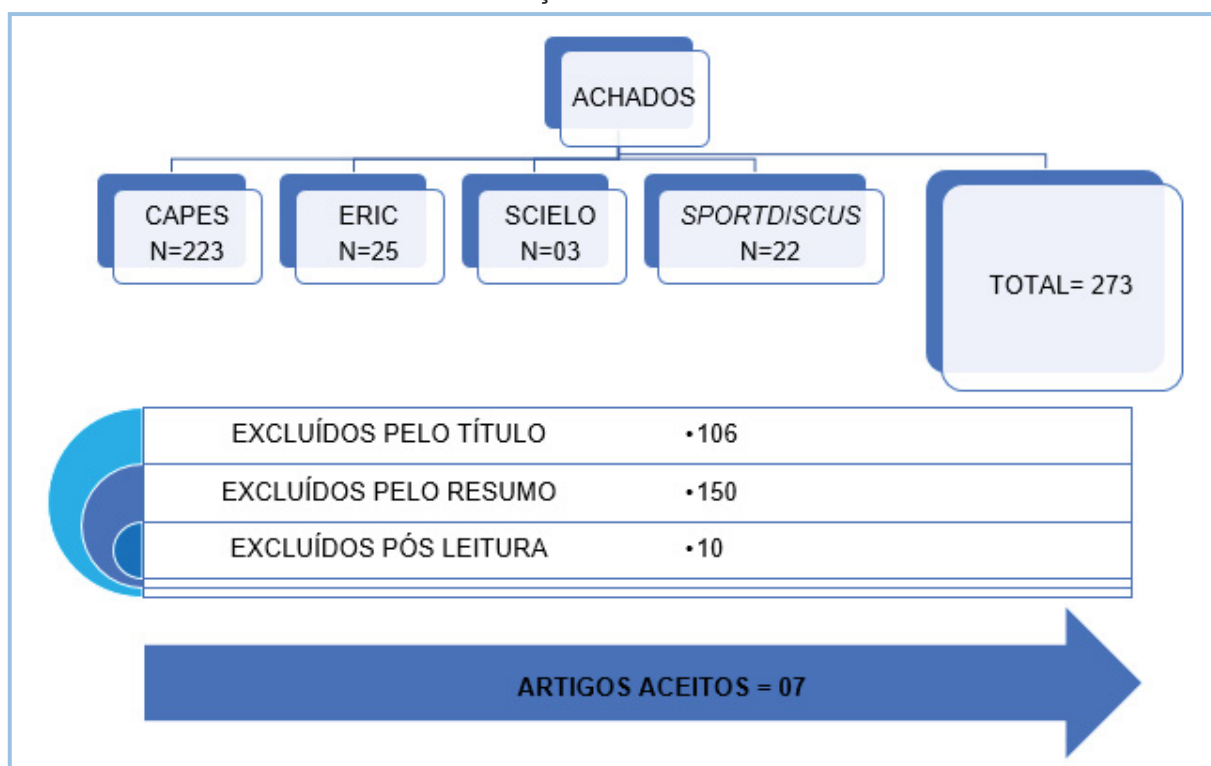
Quanto as buscas nos bancos de dados supracitados utilizaram-se os descritores: “educação física” e “tecnologias digitais”, sendo que nas bases de dados ERIC, SPORTDiscus e também no Portal de Periódico da Capes os mesmos foram utilizados em inglês: “physical education” e “digital technology”. A opção pelo descritor “tecnologias digitais” ou “digital technology” se deu pelo mesmo estar indexado nos bancos de dados utilizados e proporcionar uma amplitude de busca maior e consequentemente mais resultados do que o descritor “TDICs” ou “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que em alguns bancos de dados não obtiveram nenhum resultado. Em todas as buscas foi utilizado o operador booleano *AND*. Na ERIC e *SPORTDiscus* as buscas foram realizadas em 02/07/2021 e no Portal de Periódicos da CAPES e *SCIELO* em 03/07/2021.

Após realização das buscas, os artigos resultantes foram avaliados de acordo com os critérios de inclusão preestabelecidos que são: (A) tratar sobre o uso de TDICs na Educação Física Escolar; (B) ter sido realizada na educação básica em escolas públicas ou particulares; (C) artigos publicados nos últimos 10 anos; (D) artigos publicados em português ou inglês e (E) Pesquisas que envolvessem práticas pedagógicas. Como critérios de exclusão: estudos que não relacionam o uso de tecnologias digitais na Educação Física, ser direcionada a educação superior ou pós-graduação, artigos publicados anteriormente ao recorte dessa investigação, estudos publicados em outros idiomas que não português ou inglês, pesquisas realizadas fora do ambiente escolar e pesquisas que não envolvem práticas pedagógicas.

Assim, a partir dos descritores elencados, a busca na ERIC resultou em 25 artigos, no Portal de Periódicos da CAPES em 223 artigos, na *SCIELO* 03 artigos e na *SPORTDiscus* 22 artigos. Resultando assim, em um total de 273 achados. No

entanto, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão alguns artigos foram eliminados pelo título, outros após leitura do resumo e por fim alguns foram excluídos após leitura do texto na íntegra. Com isso, o *corpus* de análise da presente revisão sistemática resumiu-se a 07 artigos como é possível verificar na figura 1 a seguir.

FIGURA 1 -ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA.



Fonte: O autor (2021).

Estabelecido os artigos do *corpus* de análise, com o intuito de identificá-los, os mesmos foram codificados utilizando as iniciais e números de acordo com a base onde foram encontrados, exemplo: CAPES = CA001, ERIC= ER001 e *SPORTDiscus* = SP001. Posteriormente os artigos foram salvos em uma pasta exclusiva para o *corpus* de análise.

O Quadro 05 a seguir apresenta informações como código, título (traduzido para a língua portuguesa), autores e ano de publicação dos artigos.

QUADRO 3 - CÓDIGO, TÍTULO, AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS QUEM COMPÕEM O CORPUS DE ANÁLISE.

CÓDIGO	TÍTULO	AUTORES	ANO
ER 001	Barreiras e facilitadores para o uso de tecnologias digitais no modelo de Aprendizagem Cooperativa em educação física	Hannah Bodsworth e Victoria A. Goodyear	2017
CA 001	Análise da aplicabilidade e utilidade de uma didática gamificada com exergames em escolas primárias: descobertas qualitativas de um experimento natural	Alejandro Quintas-Hijos, Carlos Peñarubia-Lozano e Juan Carlos Bustamante	2020
CA 002	O impacto da tecnologia de vídeo no desempenho do aluno em educação física	Jose Manuel Palao, Peter Andrew Hastie, Prudencia Guerrero Cruz e Enrique Ortega	2015
CA 003	Vídeo digital: O impacto sobre o aprendizado das crianças experiências na educação física primária.	Joe O'Loughlin, Deirdre Ní Chro'íni'n David O'Grady	2013
CA 004	A realidade aumentada como um recurso para melhorar o aprendizado na sala de aula de educação física	Antonio-José Moreno-Guerrero, Santiago Alonso Garceua, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Mareua Natalia Campos-Soto e Gerardo Gómez Garceuuma	2020
CA 005	'É apenas EF' até 'Parecia um jogo de computador': usando a tecnologia para melhorar a motivação na educação física	Stephen Nation-Grainge	2017
SP 001	Tecnologia digital vestível em PE: vantagens, Barreiras e professores' Ideologias	Risto Marttinen, Dillon Landi, Ray N. Fredrick III e Stephen Silverman	2020

Fonte: O autor (2021).

Quanto a extração dos dados, por meio da análise dos artigos selecionados emergiram três categorias que vão de encontro com a pergunta de pesquisa da presente investigação, sendo elas: contribuições; implicações e metodologia utilizada pelo professor.

No que se refere a avaliação dos artigos, utilizou-se como parâmetro de análise de qualidade o sistema de classificação de produção científica QUALIS CAPES, como é possível verificar no Quadro 06 a seguir.

QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO QUALIS CAPES DOS ARTIGOS

ARTIGO	QUALIS
ER 001	A1
CA 001	A1
CA 002	--
CA 003	A2
CA 004	A2
CA 005	A2
SP 001	--

Fonte: O autor (2021).

Dessa forma, como é possível verificar no Quadro 06, os periódicos dos artigos ER001 e CA001 apresentam classificação A1, dos artigos CA003, CA004 e CA005 classificação A2. Enquanto os artigos CA002 e SP001 não apresentam ou pode não ter sido encontrada uma classificação QUALIS. No entanto, eles foram mantidos no corpus de análise por também apresentarem rigor metodológico, boa estrutura interna e dispor de conteúdo com potencial para responder à pergunta norteadora da presente investigação.

No que se refere à análise dos dados, os artigos foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que organiza a Análise de Conteúdo em três fases, sendo: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

A seguir apresenta-se essas fases⁷ de análise dos dados que foram acima mencionadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016).

Fase 01 - Pré-análise: Nesta fase, as 07 pesquisas foram salvas em formato PDF em uma pasta, onde cada pesquisa recebeu um código para facilitar a identificação. Assim, os artigos receberam as iniciais da base onde foram encontrados, seguido de um número correspondente ao autor de cada pesquisa, por exemplo, ER001 – artigo do banco de dados ERIC do autor 001. Todos os códigos foram anexados a uma planilha, contendo: instituição, código, título e ano da pesquisa.

⁷ No capítulo 05 do presente estudo, na sessão 5.4 é possível identificar essas três fases da análise onde estão descritas detalhadamente.

Fase 02 - Exploração do material: foram selecionados fragmentos textuais retirados dos resultados e/ou contribuições finais das pesquisas acadêmicas que apresentavam contribuições e implicações para o uso das TDICs na EF Escolar, onde estes foram copiados e colados em um documento no *Microsoft Word*. A opção por retirar os fragmentos textuais

É ainda nessa fase que ocorre a codificação. Código é uma palavra usada para nomear um tipo de comunicação composta por símbolos, números ou letras que tem a finalidade de transmitir uma informação ou mensagem. Após uma leitura crítica dos fragmentos textuais selecionados, foram criados códigos para os mesmos, que expressassem contribuições e implicações dos achados das investigações. Os códigos foram inseridos ao lado de cada fragmento textual no documento por meio da guia “Revisão” do *Microsoft Word*, na opção “Novo Comentário”. Dessa forma, foram criados 09 códigos no processo de codificação.

É também nessa fase que, após a codificação, realiza-se a categorização, etapa essa onde ocorre a união dos códigos que se repetem diante do processo de codificação, esses códigos apresentam o mesmo sentido semântico, o que permite visualizar e reconhecer os códigos que tiveram maior incidência na análise. Com isso, 8 categorias emergiram.

Fase 03 - Tratamento dos resultados ou a Análise de Conteúdo propriamente dita. Nessa fase os resultados são tratados para que se tornem significativos e válidos, as categorias que emergiram partiram de uma visão interpretativa dos apontamentos dos pesquisadores em suas pesquisas sobre as contribuições e implicações do uso das TDICs na Educação Física Escolar.

Para elucidar melhor os resultados, os quadros a seguir apresentam dois elementos textuais encontrados nas pesquisas acadêmicas analisadas que foram empregados como exemplos para elaboração das categorias, perante a quantidade de incidência e semelhança semântica que um mesmo código teve. A análise de dados em relação as “contribuições” do uso das TDICs na Educação Física Escolar, revelou 02 códigos com maior incidência e semelhança semântica: a) aprendizagem e b) motivação.

QUADRO 5 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO APRENDIZAGEM

CATEGORIAS	ARTIGOS
Aprendizagem Motora	Quantidade de incidência que o código teve: 07
“ Exergame produziu especificamente mais diversão e aprendizado motor”.	CA001, p. 22
“O uso de vídeo digital para feedback e autoavaliação aumentou a motivação das crianças e melhorou seu desempenho de habilidades”.	CA003, p. 12
Potencializa a Aprendizagem	Quantidade de incidência que o código teve: 13
“Embora os resultados desta pesquisa mostrem que a presença do vídeo certamente aumenta a aprendizagem do aluno e a qualidade de suas performances durante as aulas [...]”.	CA002, p. 11
“Em particular, a autorregulação do processo de aprendizagem usando vídeo digital aumentou o prazer e a aprendizagem nessa faixa etária [...]”.	CA003, p. 14

Fonte: O Autor (2021).

Através dos elementos textuais apresentados no quadro 07 foi possível identificar que uma das contribuições do uso das TDICs nas aulas de Educação Física Escolar pode ser relacionada à aprendizagem motora por parte dos alunos. Sugerindo assim, uma possível melhora no desempenho de habilidades motoras através do uso de tecnologias digitais como exergames e vídeos nas aulas. Também evidencia, uma possível relação entre o uso das TDICs nas aulas e a potencialização da aprendizagem. Com isso, é possível considerar resultados apresentam indícios de que os vídeos podem ser ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física.

Como foi possível identificar no Quadro 07, a categoria “Aprendizagem Motora” apresentou 07 incidências, enquanto a categoria “Potencializa a Aprendizagem” teve 13 incidências. Assim o código Aprendizagem teve um total de 20 incidências. O Quadro 08 a seguir, apresenta os achados em relação ao código “Motivação”.

QUADRO 6 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO MOTIVAÇÃO

CATEGORIAS	ARTIGO
Interesse pelas aulas	Quantidade de incidência que o código teve: 03
“O professor sugeriu que o uso da tecnologia de vídeo envolvida despertou nos alunos um nível mais alto de interesse pelas aulas”.	CA002, p. 10
“Da mesma forma, o contato com esse recurso vez com que os alunos melhorassem sua percepção sobre a disciplina de educação física e despertasse o interesse em aprofundar seus conhecimentos, [...]”.	CA004, p. 09
Interesse pela atividade	Quantidade de incidência que o código teve: 11
“O uso de vídeo digital como parte do processo de autoavaliação motivou as crianças, conforme evidenciado por um aumento no envolvimento das crianças com a prática de habilidades de basquete dentro e fora do horário de educação física”.	CA003, p. 11
“Sim... Eu vi que antes de ter um relógio eu não suaria tanto e então, com o relógio eu começava a suar, então sabia que estava fazendo mais [...]”	CA005, p. 11

Fonte: O Autor (2021).

Os achados em relação ao código “Motivação” sugerem que a utilização de TDICs como vídeos e relógios digitais nas aulas de EF pode motivar os alunos aumentando nos mesmos o interesse tanto pelas aulas de uma forma geral, quanto nas atividades específicas em que essas tecnologias são utilizadas. Observa-se nesse sentido, que as TDICs, se utilizadas adequadamente, tornam-se um instrumento potencial para ser utilizado também em contextos que visem aumentar o interesse do aluno a determinados componentes curriculares ou até mesmo pelas aulas da disciplina. O código “Motivação” teve 14 incidências sendo 03 na categoria “Interesse pelas aulas” e 11 na categoria “Interesse pela atividade”.

Dessa forma, os principais achados nas pesquisas acadêmicas analisadas em relação às contribuições do uso das TDICs nas aulas de Educação Física apontam fortes indícios que a inclusão dessas tecnologias na prática pedagógica pode resultar em melhoras significativas no que se refere a aprendizagem dos alunos e na motivação destes para com as aulas e atividades propostas.

Quanto às implicações, como é possível observar nos quadros a seguir, a análise de dados revelou 02 códigos com maior incidência e semelhança semântica: a) falta de formação dos professores e b) infraestrutura.

QUADRO 7 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO INFRAESTRUTURA

CATEGORIAS	ARTIGO
Materiais	Quantidade de incidência que o código teve: 11
“Outro problema logístico apontado pelos professores foi relacionado aos materiais (smartphones); “a limitação de depender de telefones moveis; a limitação do material, creio que nós nas escolas não estamos preparados para tudo isso, pois não temos nem redes próprias” (6B5-t)”.	CA001, p. 13
“Os professores também descobriram que faltava o suporte de que precisavam para implementar a tecnologia. Isso foi destacado pela Sra. Sinclair, que afirmou em sua entrevista que seu pedido de tecnologia adicional continuou sem resposta”.	SP001, p. 07
Espaços	Quantidade de incidência que o código teve: 02
“A experiencia de pesquisa nesse estudo, junto com notas de campo, indica que, muitas vezes, não é um problema de coordenação, mas na verdade um problema causado por falta de espaço”.	CA001, p. 12
“A principal barreira para aplicar a intervenção foi a logística de materiais e espaços: “eu acho que seu principal problema é que envolve uma serie de elementos técnicos mínimos” (1B11-t)”.	CA001, p. 12

Fonte: O autor (2021).

Através dos achados nos artigos onde alguns trechos foram elucidados no quadro 09, torna-se possível identificar que a falta de materiais que possibilitam intervenções pedagógicas com TDICs ou por meio delas, na disciplina de EF configura-se como um problema existente no ambiente escolar. Não muito diferente, a falta de espaços apropriados para essa prática na escola também foi apontada como uma das principais implicações. Diante do exposto, a análise realizada indica esses problemas estruturais existentes nas escolas como fatores que atrapalham e/ou muitas vezes impossibilitam o uso de TDICs em aulas de EF. O código “infraestrutura” apresentou 13 incidências.

A seguir, o quadro 10 apresenta os achados relacionados ao código “falta de formação dos professores”.

QUADRO 8 - ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO FALTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Insegurança	Quantidade de incidência que o código teve: 03
“Eu nunca joguei e não sei como ensino” [...] “Então meu conhecimento é muito pobre” (6B16-t)”. “Ao final da intervenção, o professor expressou que seu conhecimento e habilidade com o vídeo, laptop e sistema de projeção, bem como com o Dartfish Software, seria uma limitação para a aplicação desses materiais na educação física”.	CA001, p. 14 CA002, p. 09
Novas Experiencias	Quantidade de incidência que o código teve: 03
“Antes desse estudo, eu havia me familiarizado com aplicativos de análise de vídeo (por exemplo, Dartfish) e experimentei usar um iPad e aplicativos em algumas de minhas aulas, mas não participei de nenhum curso específico sobre o uso de tecnologia”.	ER001, p. 05
“A implementação da tecnologia às vezes colocava os professores em situações que raramente viviam devido a natureza da EF tradicional. Por exemplo, os professores raramente ensinavam EF em um laboratório de informática”.	SP001, p. 06

Fonte: O Autor (2021).

Observando o quadro 09, é possível identificar que os achados apontam para as dificuldades dos docentes em implantar novas práticas pedagógicas frente ao desconhecimento e inexperience dos mesmos diante das TDICs. Em meio as categorias que emergiram, a insegurança em utilizar tecnologias para as quais não teve nenhuma formação, e com isso, não possui familiaridade, surge como uma das principais implicações. No entanto, a categoria “novas experiências” sugere que mesmo sem uma formação específica alguns professores se arriscam em utilizar essas tecnologias buscando inovar a prática pedagógica. Assim, os resultados da análise dos artigos, no que se refere às implicações, apresentam sinais de que a falta de infraestrutura nas escolas e/ou a falta de formação dos professores atuam

como fortes barreiras impeditivas para a implantação de práticas pedagógicas que envolvem o uso de TDICs nas aulas de EF.

Diante do exposto, o presente estudo de revisão sistemática, teve como pergunta de pesquisa: O que apontam as pesquisas acadêmicas (artigos) em relação as contribuições e implicações do uso das TDICs nas aulas de Educação Física Escolar? Partindo assim, da premissa de que este deveria reunir artigos publicados nos últimos 10 anos que tratassem da temática abordada, avaliando-os e reunindo-os para uma análise crítica.

Para isso, enquanto avaliação utilizou-se o Sistema de Classificação QUALIS CAPES, onde dois artigos foram publicados em periódicos com classificação A1, três com classificação A2 e dois artigos onde os periódicos não apresentam classificação QUALIS, mas foram mantidos por também apresentarem rigor metodológico, boa estrutura interna e dispor de conteúdo com potencial para responder a pergunta norteadora da presente investigação. Para a análise dos dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Quanto aos resultados, a seguir na Figura 2 é possível visualizar as categorias que emergiram a partir da técnica de AC.

FIGURA 2 - RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA



Fonte: O autor (2002).

Assim, os resultados obtidos através da análise apontam como principais contribuições do uso das nas aulas de EF uma potencial melhoria na aprendizagem de forma geral, assim como uma melhora específica na aprendizagem motora. Também evidenciou o aumento da motivação dos alunos tanto para realizar as aulas quanto as atividades propostas nas mesmas.

No que se refere as implicações, os resultados indicam que a falta de infraestrutura nas instituições de ensino da educação básica é um problema que afeta diretamente a implementação de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física. Tal evidência não surge como uma nova descoberta, sendo que, inúmeros são os estudos anteriores que abordam a falta de infraestrutura nas escolas e o que isso implica para práticas pedagógicas em diversas áreas do conhecimento. Para a presente investigação, entende-se como falta de infraestrutura a inexistência de espaços propícios, materiais e suportes tecnológicos.

Outra barreira que ficou em evidência nos resultados foi a falta de formação por parte dos professores. O que os impedem de utilizar as TDICs nas aulas ou os limitam, na medida que a falta de conhecimento e experiência pode impossibilitar o aproveitamento por completo que determinada tecnologia pode propiciar.

Dessa forma, ainda que sejam consideradas as diversas implicações que emergiram nessa investigação, subentende-se que, os resultados demonstram ser extremamente significativas as contribuições do uso das TDICs nas aulas de EF.

Como pontos positivos, buscando manter a fidedignidade e rigor metodológico que um estudo de revisão exige, considera-se que a presente investigação elucida questões importantes referentes ao campo teórico investigado.

Enquanto limitações, entende-se que o presente estudo de revisão sistemática priorizou uma abordagem ampla da temática, não levando em consideração outros fatores que envolvem o uso de TDICs nas aulas de EF, como a metodologia utilizada pelo professor e a especificação da TDIC utilizada. Ficando assim, a sugestão para que novos estudos sejam realizados abordando a presente temática considerando também outras perspectivas.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente apresenta a abordagem da pesquisa realizada. Na sequência, os sujeitos investigados e os processos éticos da pesquisa.

Para Menezes et al., (2019), diversos são os tipos e formas de classificar uma pesquisa. Dentre outros, alguns critérios para essa classificação podem ser: quanto a natureza; quanto a temporalidade; quando aos objetivos e de acordo com os procedimentos de coleta. Também apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados. Por último, a análise de conteúdo dos dados obtidos através do questionário *on-line*.

4.1 ABORDAGEM

A presente investigação, configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza interpretativa.

A pesquisa qualitativa permite a realização de estudos sobre uma grande variedade de tópicos, em termos simples e cotidianos. Além disso, em diversas áreas acadêmicas e profissionais, tornou-se um modo atraente e produtivo de fazer pesquisa (YIN, 2016).

Para Flick (2013), a pesquisa qualitativa se caracteriza por não ser moldada pela mensuração e padronização da situação de pesquisa. Também não utiliza uma amostragem aleatória dos participantes. Ao contrário disso, o pesquisador qualitativo escolhe os participantes propositalmente.

A pesquisa qualitativa lida com as questões usando uma das três seguintes abordagens. Ela visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes (p. ex., o que significa para os entrevistados experimentar seus estudos universitários como um fardo?). Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco (p. ex., quais são os aspectos inconscientes ou os conflitos básicos que influenciam a experiência do estresse por parte do estudante?). É menos relevante estudar uma causa e seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido (p. ex., uma teoria ou hipótese já existente) do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas (FLICK, 2013, p. 24).

Diante disso, torna-se possível compreender a devida importância que tem os significados na pesquisa qualitativa, sejam eles a partir das perspectivas dos participantes ou ocultos. Não menos importante também, a concepção do ambiente natural como maior fonte de dados. Conforme Flick (2013), é devido a isso, que a situação da pesquisa é projetada para ser mais aberta possível, e não padronizada.

Conforme Bogdan e Biken (1994) e Creswell (2014), o foco dessa abordagem não está no resultado, mas no processo e seu significado, assim, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

Outra característica que representa tal abordagem, está ligada ao fato de a pesquisa qualitativa ser descritiva, conforme Bogdan e Biken (1994). Assim, os investigadores qualitativos, buscam analisar os dados na íntegra, respeitando na medida do possível, a forma com que estes foram registrados ou transcritos.

Com isso, ao apresentar uma descrição detalhada do fenômeno analisado, enfatizar o processo e priorizar o ponto de vista dos participantes, considera-se que a presente investigação atende essas características supracitadas, entre outras, que configuram uma pesquisa qualitativa.

“As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL 2008, p. 27). Assim, o estudo exploratório serve para analisar fenômenos ainda não conhecidos ou pouco investigados de acordo com Gil (2008) e Perovano (2016). Com isso, identifica-se um problema de pesquisa como exploratório, quando esse ainda não foi explorado ou seus conceitos foram insuficientes ou pouco desenvolvidos.

Dessa forma ao apresentar como problema de pesquisa o processo de ensino da disciplina de Educação Física na Educação Básica, mediada pelo uso das TDICs, durante o período de pandemia do COVID-19 e frente as adversidades impostas pela mesma, evidencia características de uma investigação exploratória, tendo em vista que, analisa algo novo ou ainda pouco explorado e busca familiarização com o assunto, visando melhor entendimento para construir hipóteses acerca do tema.

Trata-se ainda, de uma investigação de natureza interpretativa. Conforme Brasil et al., (2018), o desenvolvimento da pesquisa qualitativa é norteado pelo processo interpretativo. De acordo com a autora, a não linearidade que caracteriza a

pesquisa qualitativa, permite que o investigador realize uma imersão no ambiente natural e realize sobre este uma perspectiva interpretativa.

Ante tantas perspectivas, muitos pesquisadores se debruçam em estudos e tecem profundas discussões sobre a sua profundidade e a validade científicas da pesquisa qualitativa. Este conflito se dá porque esta é considerada subjetiva, porém, para alguns pesquisadores, não é científica por não operar com dados matemáticos. Esse tabu, entretanto, é superado quando a comunidade científica compreende que os dados interpretativos trazem o estudo da experiência humana, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos (BRASIL et al., 2018, p. 23).

Nesse sentido, quer seja em pesquisas quantitativas ou qualitativas, o que precisa ser observado com atenção é o rigor científico e a confiabilidade do estudo.

4.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

A presente pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o parecer de número 5.012.552, emitido em 01 de outubro de 2021 (Anexo 1). Com isso, segue todos os princípios éticos que devem nortear uma investigação. Partindo assim do pressuposto que, conforme Flick (2013), tais princípios visam garantir que os pesquisadores tornem seus procedimentos transparentes (necessidade, objetivos, métodos de estudo), que sejam capazes de evitar ou minimizar quaisquer danos aos participantes, e ainda, tenham cuidado redobrado com a proteção dos dados.

O estudo foi desenvolvido com professores de Educação Física que atuam na rede pública e/ou privada da educação básica em diferentes municípios do Brasil. Para a participação na pesquisa, os critérios definidos incluem ser professor de EF. e atuar na educação básica por um período mínimo de 5 anos.

A fim de viabilizar a pesquisa, o contato inicial com os participantes se deu por meio de endereço eletrônico (*e-mail* e redes sociais) e por *smartphone* (*whatsApp*). Tal contato, teve como objetivo a apresentação do projeto de pesquisa. Àqueles que optaram por participar voluntariamente e foram selecionados a partir dos critérios supracitados, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁸ (TCLE) via *e-mail* para a assinatura do participante. Posteriormente,

⁸ O termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado aos participantes desta investigação encontra-se na seção de apêndices.

com o retorno do TCLE já assinado, foram encaminhados os questionários *on-line* através do *link* gerado no *Google* formulário⁹, com a finalidade de investigar o conhecimento e as experiências práticas e teóricas a cerca do uso das TDICs nas aulas de EF durante o período de pandemia do COVID-19. Foi dado o prazo de 60 dias aos participantes para a devolutiva. Com o retorno dos questionários respondidos, as respostas foram estruturadas em uma planilha do Excel (*Microsoft*) como forma de organização do pesquisador.

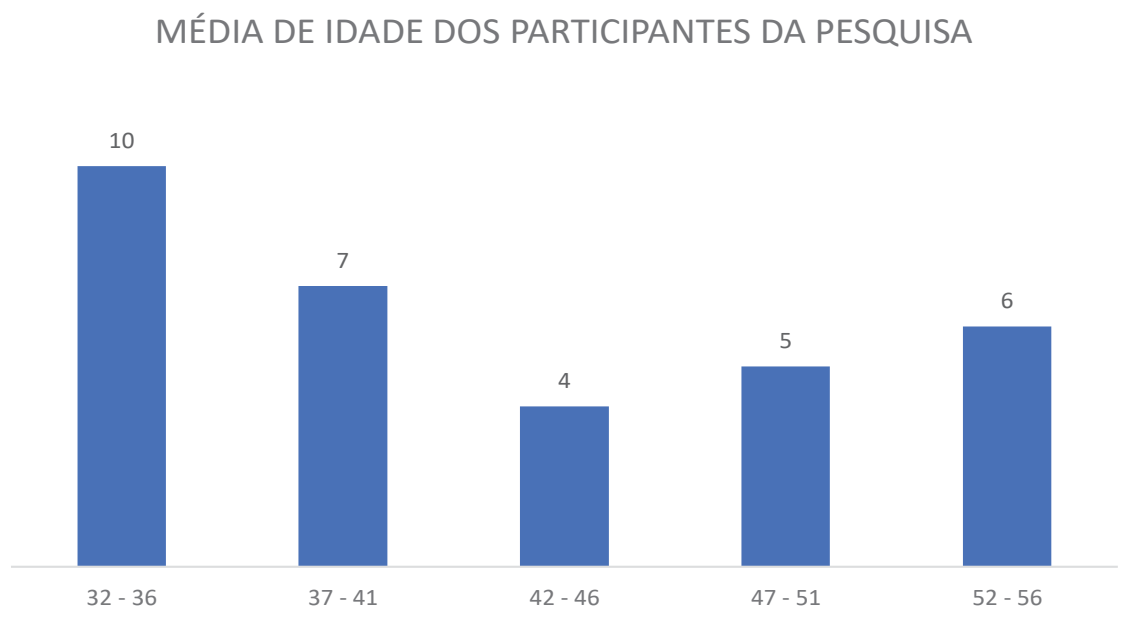
O questionário *on-line* (Apêndice 1) foi estruturado em seções distintas. A primeira, refere-se à identificação do docente, com questões relacionadas a formação inicial, formação continuada, tempo de atuação profissional, local de atuação profissional e cidade dos professores.

Dessa forma, através dos dados obtidos nessa seção, foi possível caracterizar os participantes quanto ao sexo, à média de idade, tempo de atuação como professor de EF e formação profissional. No total, foram 32 questionários respondidos por professores de diferentes municípios, sendo estes, majoritariamente do estado do Paraná e apenas um participante de um município do estado do Pará. Identificou-se ainda, que foram 10 participantes do sexo masculino e 22 do sexo feminino.

Visando preservar o anonimato dos respondentes, optou-se por identificar os mesmos com a letra R e o número correspondente a ordem das respostas. Com isso, o primeiro professor a responder o questionário *on-line* recebeu a identificação de R01. Abaixo, o Gráfico 1 apresenta a média de idade dos participantes.

⁹ Serviço disponibilizado gratuitamente pela GOOGLE para criação de formulários on-line.

GRÁFICO 1 - MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: O autor (2022).

Diante dos dados expostos no Gráfico 01, é possível observar que a média de idade predominante entre os participantes é de 32 a 36 anos, com 10 docentes nessa faixa. Na sequência a faixa etária entre 37 e 41 anos contou com 7 participantes; depois a de 52 e 56 anos que teve 06 participantes. 5 docentes ainda se enquadram na média de idade de 47 a 51 anos, e quatro possuem entre 42 a 46 anos. No que se refere ao gênero, o estudo teve a participação de 22 docentes do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Nesse sentido, de acordo com o MEC (2009), um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) em 2007 sobre o professor brasileiro revelou que a média de idade dos docentes que atuam na educação básica é de 38 anos.

Com isso, compreende-se que a média de idade predominante (32-36) dos participantes da pesquisa está abaixo da média de idade de docentes que atuam na educação básica (38), exposta no estudo do INEP supracitado.

No entanto, quando se pretende estabelecer uma relação entre faixa etária dos professores e experiência, torna-se necessário ponderar algumas questões.

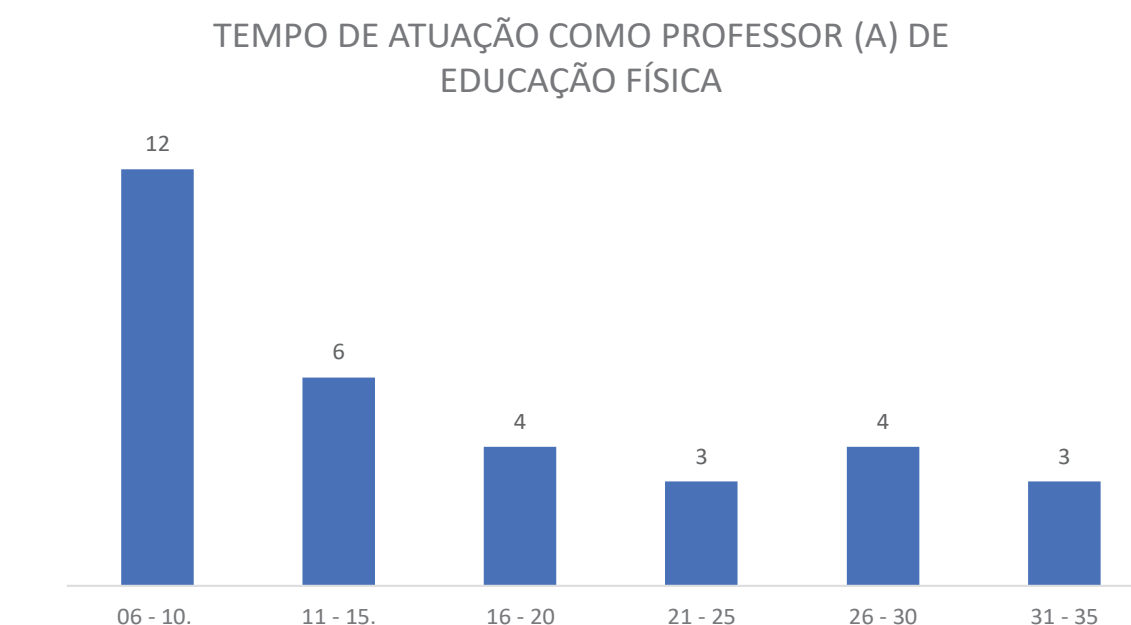
Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a

quantidade de eventos experienciados. No entanto, alguns estudos tomam a faixa etária como *proxy* indicadora da experiência do docente. Por exemplo, uma faixa etária mais jovem indica, em geral, menores oportunidades de eventos letivos vivenciados (CARVALHO, 2018 p. 28).

Dessa forma, ao considerar que a faixa etária majoritária entre os participantes da presente investigação é inferior à média de idade nacional de docentes que atuam na educação básica exposta pelo MEC (2009), subentende-se que tal fato, não significa necessariamente pouca experiência por parte dos mesmos.

Também foi indagado no questionário, o tempo de atuação enquanto professor. As respostas obtidas estão dispostas a seguir no Gráfico 2, com intervalos de cinco em cinco anos.

GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA.



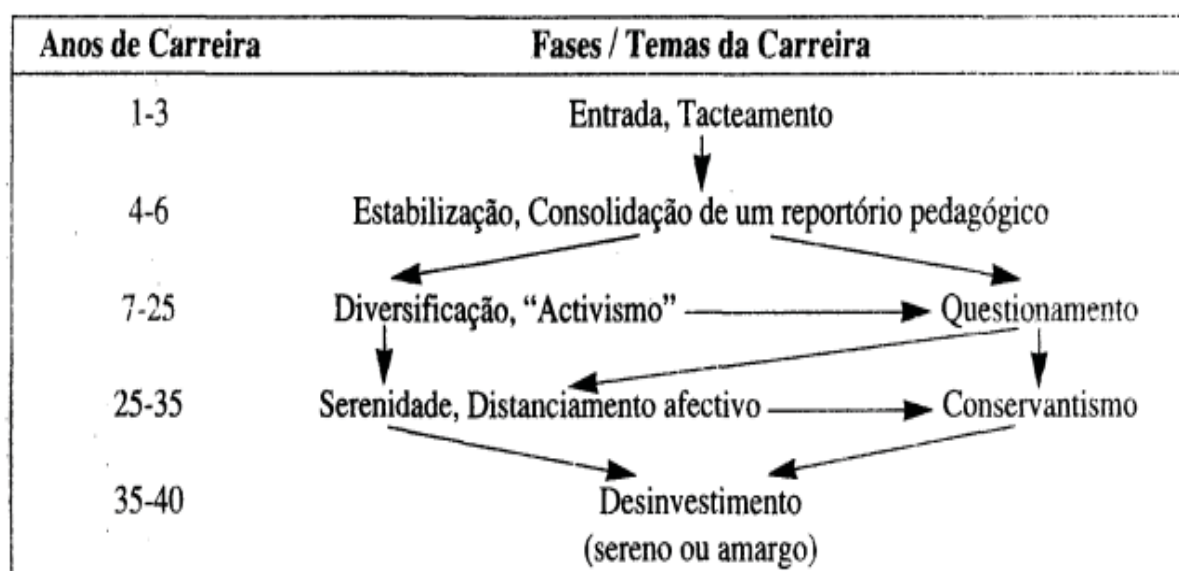
Fonte: O autor (2022).

Através dos dados obtidos, com base no Gráfico 2, torna-se possível observar que a média predominante do tempo de atuação como professor de educação física dos participantes da pesquisa concentra-se entre 06 a 10 anos. Contudo, observa-se ainda que se trata de professores maduros, onde 20 apresentam experiência profissional superior a 11 anos.

Assim, com vistas a dar maior sentido e contextualizar as respostas obtidas, o presente estudo apoia-se no ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2000), que dimensiona o tempo de atuação docente em cinco fases,

sendo elas: Fase 1 – entrada na carreira; Fase 2 – estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; Fase 3 – diversificação, Fase 4 – serenidade e distanciamento afetivo; e Fase 5 – desinvestimento. A seguir, a Figura 3 ilustra de forma esquemática essas fases acima descritas.

FIGURA 3 - FASES DA CARREIRA DOCENTE DE HUBERMAN



Fonte: HUBERMAN (2000, p. 47).

Considerando que um dos critérios para participar da pesquisa é que o docente esteja atuando a no mínimo cinco anos como professor de EF., nenhum participante se enquadra da **fase 1 – a de entrada/tacteamento**. Essa fase, corresponde ao processo de inserção do professor na vida profissional. Está relacionada aos primeiros anos como docente, entre um a três. Caracteriza-se conforme Huberman (2000), pela sobrevivência e pela descoberta, onde busca referir-se respectivamente ao “choque” de realidade que o professor sofre ao se deparar com o trabalho docente na prática e simultaneamente, o entusiasmo, a experimentação e a exaltação por ter sua responsabilidade, seus alunos e seus colegas docentes.

Também obteve zero participantes da pesquisa a **fase 2 – estabilização, consolidação de um repertório pedagógico**. Tal fase, que se refere aos primeiros 4 a 6 anos de docência, está relacionada ao domínio do conhecimento, apropriação de um estilo próprio de ensino e com isso o sentimento de liberdade, libertação, ou seja, a consolidação pedagógica conforme Huberman (2000).

Já na **fase 3 – diversificação**, que corresponde a um intervalo entre sete e vinte e cinco anos de carreira, é onde se encontram vinte e cinco participantes dessa investigação, ou seja, a maioria absoluta.

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Com isso, conforme o referido autor, nessa fase os professores sentem-se livres para buscar novos desafios, submetem-se a novas experiências, buscam ainda, diversificar os materiais didáticos, processos avaliativos, organização dos alunos, etc.

Por outro lado, de acordo com Huberman (2000), seja por desencanto, fracassos, reformas estruturais é também nessa fase que muitos docentes passam pelo “questionamento a meio de carreira”. Assim, questionam-se sobre sua carreira profissional, seus percursos e se realmente pretendem seguir ou tomar outro caminho.

Diante do exposto, é possível considerar que se para alguns professores essa fase torna-se sinónimo de motivação, novos desafios e possibilidades de ascensão na carreira, para outros, significa desmotivação, rotina, dúvidas.

Na **fase 4 – serenidade e distanciamento afetivo**, que refere-se dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos de carreira, encontram-se oito participantes da pesquisa, sendo que um deles, por ter vinte e cinco anos está no processo de transição da fase 3 para a fase 4. Marcada pelo sentimento de serenidade que o professor foi capaz de alcançar após uma fase de questionamento, caracteriza-se por um período em que o docente se faz menos vulnerável, menos sensível, à avaliação de qualquer membro da comunidade escolar conforme Huberman (2000).

Ainda nessa fase de acordo com o autor, diminui o nível de ambição por parte do docente, igualmente o nível de investimento no trabalho, passando a conduzir as situações de sala de aula assim, de forma mais espontânea, mais tolerante. Inversamente proporcional a isso, a serenidade e confiança aumentam.

Nenhum dos participantes encontra-se na última fase. A **fase 5 – o desinvestimento**, refere-se aos encaminhamentos dados pelo docente ao fim de uma carreira profissional. Em geral, conforme Huberman (2000), as pessoas

apresentam aspectos positivos com a ideia do fim de carreira, libertando-se assim de forma progressiva e passando a internalizar um sentimento benéfico de ter mais tempo para si próprias e para sua vida social externo a escola.

Contudo, para alguma essa fase pode ser representada também a partir de uma perspectiva negativa, ou ainda, menos otimista, frente a possíveis desilusões profissionais em decorrência de experiências vividas ou até mesmo do sistema educacional de acordo com Hubermam (2000).

Para além disso, esse período de desinvestimento muitas vezes se inicia já na fase da serenidade, quando se desiste de algum plano pessoal ou profissional, quando se recua diante das ambições e ideais que almejavam no início da carreira (HUBERMAM, 2000).

Dessa forma, buscou-se nesse estudo caracterizar os participantes dessa pesquisa, estabelecendo uma relação entre tempo de atuação como professores de EF, com o ciclo de vida profissional diante de um panorama proposto por Hubermam (2000). No entanto, tais caracterizações referem-se a uma tendência, ou seja, não quer dizer que as fases acima descritas sejam vividas na mesma ordem, tão pouco que todos os elementos dessa profissão as vivam todas (HUBERMAM, 2000).

Ainda no que se refere a caracterização dos docentes que participaram da pesquisa, questões específicas presentes no questionário *on-line* indagam sobre a formação inicial e continuada dos mesmos. No quadro 11 a seguir, é possível visualizar tais informações.

QUADRO 9 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

RESPONDENTE	GRADUAÇÃO LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU (Instituição Pública ou Privada)	ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU (Instituição Pública ou Privada)
R01	Licenciatura Plena em EF (pública)	Educação especial inclusão; Pedagogia hospitalar; (privada) Saúde do Professor de educação fundamental e ensino médio (pública)	
R02	Licenciatura Plena em EF	Especialização em Educação Especial e Inclusiva (privada)	Mestrado em Educação Física (pública)
R03	Licenciatura em EF (pública)	Organização do Trabalho Pedagógico; (pública)	Mestrado em Educação (pública)

		Educação Especial e Inclusiva (privada)	
R04	Licenciatura Plena em EF (privada)	Treinamento esportivo; Educação especial (privada)	
R05	Licenciatura Plena em EF (pública)	Atividade física (pública)	
R06	Licenciatura Plena em EF (pública)	Ciência do Movimento Humano; Educação Especial (privada)	
R07	Licenciatura Plena em EF	Educação Física Escolar; (pública) Educação Especial (privada)	
R08	Licenciatura em EF (privada)	Especialização em Educação Física Escolar (privada)	Mestrado em Educação (pública)
R09	Licenciatura Plena em EF (pública)	Especialização em Educação física Escolar (pública)	
R010	Licenciatura Plena em EF (privada)		
R11	Licenciatura em EF (pública)	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; Pós-graduação em Dança Educacional (privada)	Mestrado em Educação Inclusiva (pública)
R12	Licenciatura Plena em EF (pública)	Exercício e Qualidade de vida; Formação de professores para EAD (pública)	Mestrado em Educação (pública) Doutorado em Educação.
R13	Licenciatura em EF (pública)	Educação Física e Treinamento Desportivo; Educação do Campo; (privada) Educação Física Escolar; Educação Especial e Inclusiva; (pública)	
R14	Licenciatura e Bacharelado em EF (pública)	Especialização em Psicopedagogia; Especialização Fisiologia do Exercício (privada) Especialização em Educação Física Escolar (Pública)	
R15	Licenciatura em EF (pública)		
R16	Licenciatura Plena em EF. (pública)		
R17	Licenciatura em EF	Psicomotricidade; e	

	(privada)	Pedagogia (privada)	
R18	Licenciatura Plena em EF (pública)	Esporte Escolar (privada)	
R19	Licenciatura em EF Licenciatura em Pedagogia (privada)	Pós em Esporte Escolar (pública)	
R20	Licenciatura Plena em EF (pública)	Especialização em Educação Física Escolar; Psicomotricidade e Ludopedagogia (privada)	
R21	Licenciatura em EF (pública)	Especialização em Atividade Física, Personal e Populacional Training	
R22	Licenciatura Plena em EF (pública)	Psicomotricidade, Ludopedagogia; Educação Física Escolar (privada)	
R23	Licenciatura em EF (pública)		
R24	Licenciatura Plena em EF (pública)	Ciência do Movimento Humano (privada)	
R25	Licenciatura Plena em EF (pública)	Educação Especial; Arte Educação; Educação Física Escolar; Transtornos Globais do Desenvolvimento e comunicação alternativa (Privada)	
R26	Licenciatura em EF (privada)	Especialização Educação Física Escolar	
R27	Licenciatura em EF (pública)	Especialização em Psicomotricidade; Especialização em Educação Inclusiva; (privada) Especialização em Atividade Física e Saúde (pública)	
R28	Licenciatura Plena em EF (pública)	Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (pública) Ensino de Educação Física Escolar (privada)	
R29	Licenciatura em EF (pública)	Educação Física Escolar (pública)	

R30	Licenciatura Plena em EF (pública)	Personal populacional trailer; Educação Física escolar; (publica) Gestão Escolar	
R31	Licenciatura Plena em EF (pública)	Formação de professores EAD	Educação e novas tecnologias (privada)
R32	Licenciatura Plena em EF (pública)	Especialização (pública) (não informou o curso)	

Fonte: O Autor (2022).

Dos 32 participantes, apenas 6 informaram possuir formação *stricto sensu* a nível de mestrado, destes apenas o R12 informou possuir também doutorado em educação. Os respondentes R3; R8; e R12 informam possuir mestrado em Educação. O responde R11 informa possuir mestrado em Educação Inclusiva, já o R31, mestrado em Educação e Novas Tecnologias. Apenas o respondente R02, informa possuir Mestrado em Educação Física.

No quadro 10, que representa as informações obtidas através do questionário *on-line* e refere-se à formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa, é possível constatar que todos os respondentes informam possuir graduação em EF.

Destes, 19 afirmam possuir licenciatura plena em EF e 13 licenciaturas em EF. Essa diferença entre Licenciatura em EF e Licenciatura Plena em EF se dá, pelo fato de que a partir do ano de 2005 houve uma divisão nos cursos de EF de nível superior em todo país, onde passaram a ser ofertados em duas opções: Educação Física Licenciatura e Educação Física Bacharelado (CONFEEF, 2010). Anteriormente a isso, o curso era ofertado como Educação Física Plena e correspondia tanto a área da licenciatura quanto do bacharel. Assim, diante dos dados informados, observa-se que a maioria dos respondentes concluíram sua graduação antes de ocorrer a divisão do curso. Observa-se ainda, que somente 02 respondentes possuem mais de uma graduação, sendo eles o R14 que informa possuir os cursos de Licenciatura e Bacharelado, ou seja, o que se equivale a uma Licenciatura Plena na área, e o respondente R19, que além da Licenciatura em EF, informa possuir também o curso de Pedagogia.

Com relação a formação continuada *Lato Sensu*, é possível identificar que apenas 4 participantes não possuem nenhuma especialização. Revelando assim, que a grande maioria dos participantes informa ter realizado especialização *Lato*

Sensu, e desses, 17 possuem ainda mais de uma especialização. No que se refere a natureza das instituições mantenedoras desses cursos de especialização realizados pelos participantes, observa-se ainda no quadro acima, um equilíbrio em termos de quantidade entre os cursos provenientes de instituições públicas e privadas.

Não menos importante também, a constatação de que apenas 12 participantes informaram possuir especialização em Educação Física Escolar, o que representa que menos da metade dos participantes dessa pesquisa realizou um aprofundamento de seus conhecimentos no que se refere especificamente a EF enquanto componente curricular. Dentre as diversas especializações informadas, destacam-se ainda pela quantidade relativamente significativa de incidências, os cursos voltados para Educação Especial e/ou Inclusiva, Treinamento Esportivo e na área da Saúde.

Tais constatações podem estar atreladas ao fato de que mesmo que todos os participantes da presente investigação estejam atuando na educação básica como professores de EF, muitos, como já mencionado acima, possuem Licenciatura Plena em EF, com isso, estão aptos a atuar também em outros ambientes para além da escola, como: academias, clubes, estúdios etc. Dessa forma, justifica-se a presença no quadro acima de especializações que não são direcionadas a atuação do docente na escola.

Quanto a especialização *Stricto Sensu*, observa-se ainda no quadro 10 que apenas 6 participantes possuem. Sendo apenas 1 a nível de doutorado. Destes, o R03; R08; e R12 indicam possuir mestrado em Educação. Já o R11, informa possuir o curso de mestrado em Educação Inclusiva. O R02 é o único participante a declarar possuir mestrado em Educação Física. E por fim, o R31 com mestrado em Educação e Novas Tecnologias. Foi possível observar também, uma superioridade significativa de participantes que informaram ter realizado o mestrado em instituição pública. Onde apenas um dos 6 participantes declara ter o realizado em instituição privada. Podendo isso ser interpretado, como um indicativo de que as instituições públicas continuam sendo referência quando se trata de Especialização *Stricto Sensu* no Brasil.

Dessa forma, diante do panorama apresentado no quadro 11, visando caracterizar os participantes da pesquisa quanto as suas formações iniciais e continuadas, destaca-se de forma preocupante a ausência de formação continuada

voltada para a área de tecnologias na educação, em especial as TDICs. Exceto o R31, que indica ter realizado mestrado em Educação e Novas Tecnologias, nenhum outro participante, seja a nível *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, informou alguma especialização voltada para o uso de tecnologia na escola.

Nesse sentido, Ferreira (2018), chama a atenção no sentido de que diante das mudanças sociais e da crescente utilização das tecnologias, em especial as de informação e comunicação, no cotidiano das pessoas e na sociedade, “as mais diversas profissões necessitam de profissionais capacitados para utilizarem diferentes tecnologias em seus contextos profissionais”.

Não diferente disso, se encontra o contexto educacional, onde já é possível constatar diversas contribuições por parte dessas tecnologias. Devido a isso, corroborando com os apontamentos de Ferreira (2018), compreende-se que as TDICs “precisam estar a favor da educação diante do processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos que possibilitam o acesso à informação para que ela possa se transformar em conhecimento”.

Com isso, a ausência de formação continuada relacionada ao uso das TDICs nas escolas evidenciada pelos participantes dessa pesquisa, acende um alerta, visto que, entende-se como princípio básico da formação continuada, proporcionar ao docente a oportunidade de entrar em contato com aquilo que existe de mais novo em sua área, seja em contextos didáticos ou métodos de ensino.

No que se refere ao nível de ensino da educação básica em que atuam esses professores, foi possível realizar uma divisão em dois grupos: o primeiro corresponde a educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental onde se enquadram 25 participantes dessa investigação. O segundo grupo corresponde aos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio onde 7 docentes atuam. Contudo, a análise dos resultados se deu de forma conjunta na medida em que não identificou-se uma disparidade nos resultados que justifica-se uma análise individual e/ou comparativa entre esses grupos.

4.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados foi realizado um questionário *on-line* com questões abertas e fechadas, referentes às experiências das aulas remotas no período de pandemia do COVID-19, vivenciadas pelos professores de Educação

Física que atuam na educação básica. O mesmo, foi enviado por *e-mail*, redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*.

4.3.1 Questionário *On-line*

No entendimento de Vieira (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa formado por uma série de questões acerca de determinado tema, que é disponibilizado para os participantes da pesquisa, também chamados de respondentes, para que os mesmos possam responder às questões. Ainda conforme o autor, se bem elaborado, produz informações valiosas. No entanto, uma grande dificuldade encontrada pelos pesquisadores se dá pelo fato de muitas pessoas hesitarem em responder as perguntas por sentirem-se inseguras em fornecer algumas informações. Dessa forma, cabe ao pesquisador compreender que é preciso aprender como realizar a pergunta para obter a resposta que precisa, assim como, saber convencer quanto a austeridade do estudo.

Dessa forma, já com vistas a essas questões levantadas pela referida autora, o questionário *on-line*¹⁰ elaborado para essa investigação, apresenta questões cuidadosamente construídas visando elucidar a notoriedade do estudo e extrair das respondentes informações consideradas indispensáveis para a pesquisa.

Para Gil (2008) as vantagens relacionadas ao uso de questionários enquanto instrumento de coleta de dados correspondem à atingir uma grande quantidade de pessoas mesmo que distantes geograficamente, menores gastos com pessoal, garantia do anonimato das respostas, dentre outras.

Por ser um questionário disponibilizado no formato *on-line*, trata-se de um questionário autoaplicável. Para Vieira (2009), existem algumas vantagens na utilização desse tipo de questionário, uma delas está na praticidade, corroborando também com as postulações de Gil (2008), onde o respondente poderá responder as questões no momento que quiser e levar o tempo que achar necessário para isso. As outras vantagens correspondem ao pesquisador, sendo uma delas o fato de que

¹⁰ O questionário *on-line* dessa investigação, foi validado pelo pesquisador e por outros 4 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica sendo que dois atuam em nível de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais na esfera municipal e dois em ensino fundamental anos finais e ensino médio na rede estadual.

as respostas são coletadas no formato padrão, facilitando a análise, já a outra, refere-se a certeza de que o pesquisador não influenciou na resposta.

Quanto ao fato de tratar-se de um questionário *on-line*, ou seja, difundido por meio da internet, Viera (2009) considera que as vantagens também estão atreladas a praticidade, facilidade na distribuição, coleta e processamento dos dados.

O questionário *on-line* elaborado para esta investigação é composto por 27 questões sendo 11 abertas e 16 fechadas. Compreende-se as questões abertas conforme Gil (2008), como aquelas que permitem “ampla liberdade de resposta”, e as perguntas fechadas como alternativas específicas para que o questionado escolha uma delas.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a relevância de se manter o rigor metodológico em todas as etapas da pesquisa, optou-se para a análise dos dados coletados nessa investigação, pela técnica de Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (1997, 2011, 2016). Assim, compreende-se a AC enquanto um conjunto de instrumentos desenvolvidos para a análise das comunicações, ou como define a referida autora:

Não se trata de um instrumento, mas de leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1997, p. 31).

Com isso, visando estabelecer entendimento no que se refere a aplicabilidade do método, a autora organiza a AC em três momentos: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

Pré-análise: É a etapa inicial, onde o pesquisador organiza o corpus de análise e onde realiza a leitura “flutuante”. É também onde se faz a escolha desses documentos, formula as hipóteses, elenca os objetivos, elabora os indicadores e prepara o material.

A leitura “flutuante”, consiste no primeiro contato com os documentos que serão analisados, onde o pesquisador deixa-se invadir pelas impressões. A partir dessa leitura “flutuante” e também da formulação dos objetivos, torna-se possível

realiza a escolha dos documentos, que consiste em escolher um universo de documentos passíveis a fornecer informações acerca do problema estabelecido. Demarcado esse universo, realiza-se a seleção dos documentos que serão submetidos aos procedimentos de análise, este consiste no corpus (BARDIN, 2016).

Compreende-se assim, que mesmo não havendo necessariamente uma ordem cronológica, todos esses procedimentos estão interligados. Para a seleção dos documentos, a autora estabelece algumas regras, as quais apresentam-se a seguir:

- Regra da Exaustividade: Uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por qualquer razão que não possa ser justificável no plano de rigor.
- Regra da Representatividade: A análise pode efetuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
- Regra da Homogeneidade: Os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
- Regra de Pertinência: Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objeto que suscita a análise (BARDIN, 2016, p. 126-128).

Ainda na fase da Pré-análise, segue-se então para a formulação das hipóteses e objetivos. Podendo ser a hipótese, entendida, conforme Bardin (2016), como uma verdade provisória, que a partir dos procedimentos de análise pode ou não ser confirmada. “Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros”. E quanto aos objetivos na visão da autora, “[...] é a finalidade geral a que nos propomos [...], o quadro teórico e/ou programático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”.

Tem também, a etapa de referenciação dos índices e elaboração dos indicadores. Quanto a isso, “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem”, e o indicador, corresponde a frequência desse tema em relação aos outros (Bardin, 2016). Já no que se refere a preparação do material, trata-se de uma preparação formal, ou ainda, uma “edição” desse material para a análise.

A preparação formal – ou “edição” – dos textos pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até a transformação linguística dos sintagmas, para *standartização* e classificação por equivalência. No caso de tratamento tecnológico, os textos devem ser

preparados e codificados conforme as possibilidades de “leitura” do computador e instruções do programa (BARDIN, 1997, p.101).

Exploração do material: é “[...] a fase da análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” a partir das operações concluídas da pré-análise (BARDIN, 2011, p. 31). É nessa fase que ocorre outras duas etapas importantes, a codificação, e a categorização. Vale ressaltar, que a categorização não é uma etapa obrigatória de qualquer AC, contudo, a maioria dos processos de análises a utiliza. No quadro 12 a seguir, é possível visualizar essas etapas.

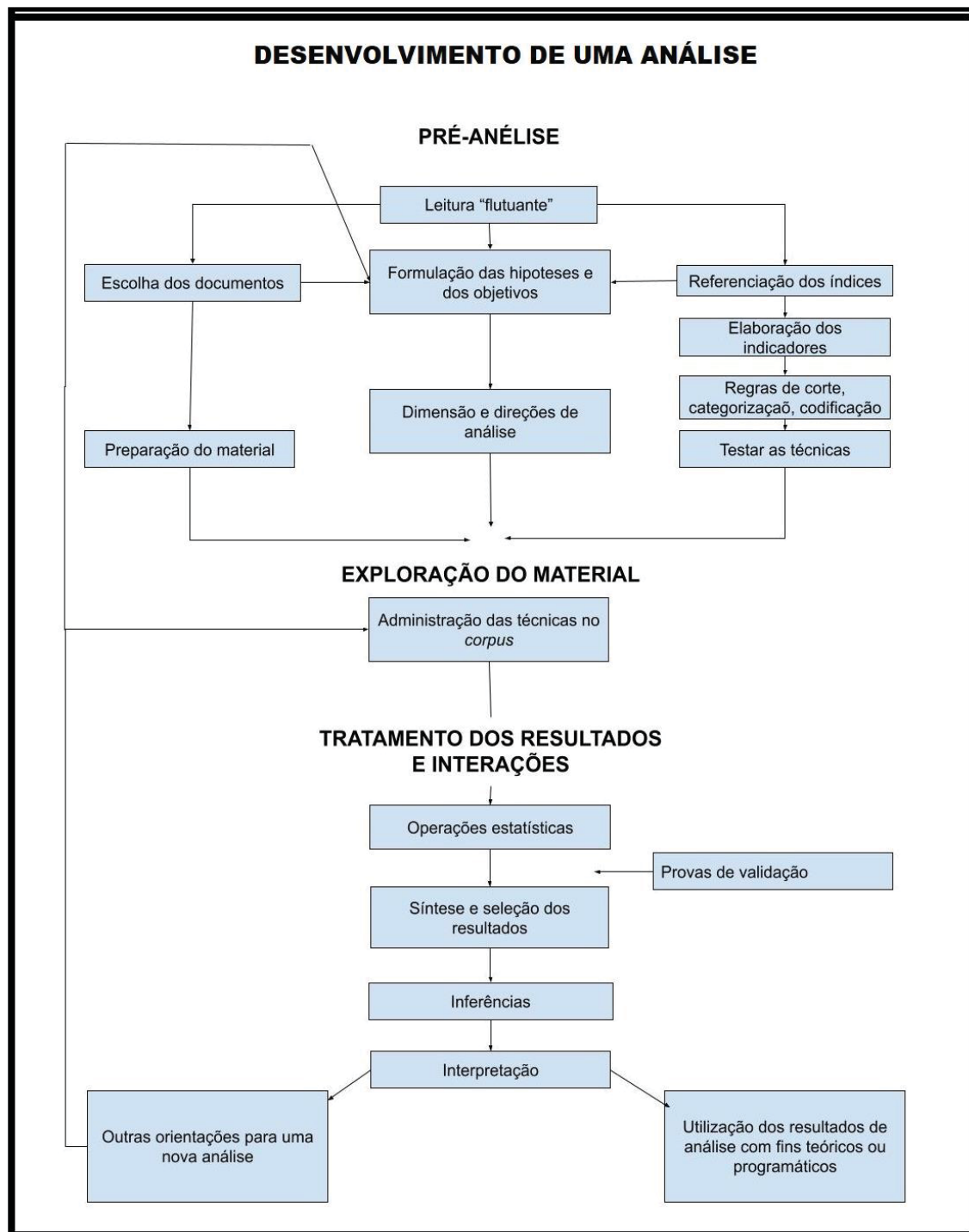
QUADRO 10 - CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

CODIFICAÇÃO
Refere-se ao processo em que os dados brutos do texto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, visando possibilitar uma descrição exata das características do texto, que podem servir de índices.
CATEGORIZAÇÃO
Trata-se do momento em que o analista observa o que tem em comum entre os elementos expostos para análise, ou seja, onde ocorre a união dos códigos por incidência e/ou semelhança semântica. Entende-se, dessa forma, a categorização como um processo onde as ideias e os objetos são reconhecidos, diferenciados e classificados, consistindo em organizar esses elementos em determinados grupos ou categorias com o objetivo de consolidar um significado.

Fonte: O Autor (2022), adaptado de Bardin (2016).

Por fim, a fase de **Tratamento dos resultados**, onde “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, com isso, o pesquisador tendo esses “resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outra descoberta inesperada (BARDIN, 2011, p. 131). A Figura 04 a seguir ilustra todo esse processo que envolve a AC.

FIGURA 4 – FASES DA ANÁLISE



Fonte: O Autor (2022) adaptado de Bardin (2016).

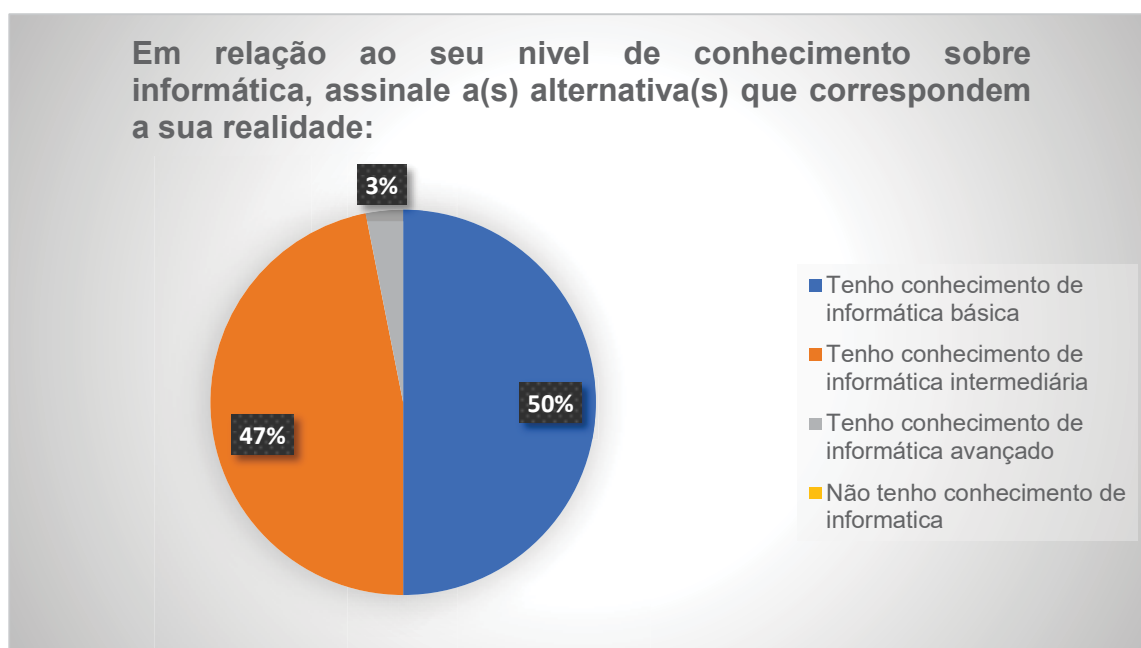
A seguir, a próxima seção apresenta a técnica de AC aplicada nas questões abertas do questionário *on-line* respondido pelos participantes.

4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS *ON-LINE*

Com vistas a responder a problemática dessa investigação, a presente sessão exhibe a análise das respostas do questionário *On-line* priorizando a ética e o rigor acadêmico e com base no referencial bibliográfico, considerando os aspectos abordados.

O gráfico 3 a seguir apresenta os resultados obtidos em relação ao conhecimento sobre informática por parte dos docentes.

GRÁFICO 3 – CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE INFORMÁTICA.



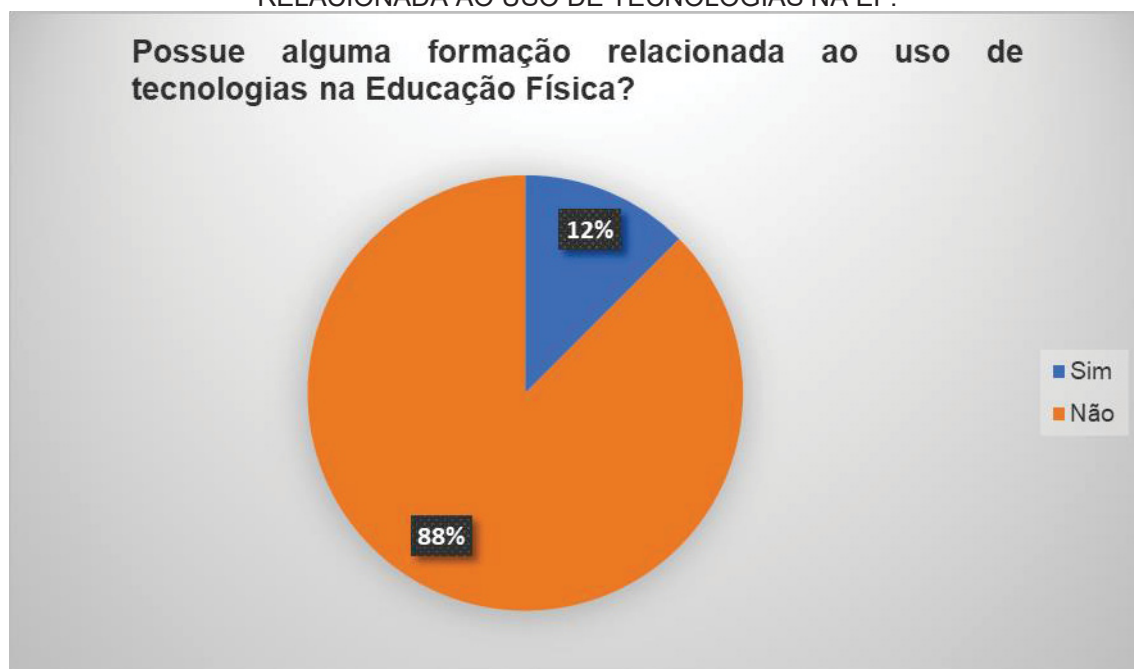
Fonte: o autor (2022).

A partir das respostas fornecidas, é possível identificar que metade dos participantes indicam possuir conhecimento de informática básica e outra parte significativa informou possuir conhecimento de informática intermediária. Apenas um participante informou ter conhecimento avançado de informática. O número de participantes que informou não ter nenhum conhecimento sobre informática foi zero.

Dessa forma, os resultados expostos no gráfico 3 indicam que todos os participantes dessa investigação possuem algum nível de conhecimento sobre informática.

A seguir, o gráfico 4 apresenta os resultados obtidos acerca da indagação sobre a formação dos docentes em relação ao uso das TDICs na EF. Escolar.

GRÁFICO 4 – RESULTADOS EM RELAÇÃO AO POSSUIREM OU NÃO FORMAÇÃO RELACIONADA AO USO DE TECNOLOGIAS NA EF.



Fonte: o autor (2022).

Diante das respostas, no gráfico 4 torna-se possível visualizar que 87,5% ou 28 participantes indicam não possuir nenhuma formação relacionada ao uso das tecnologias na EF. Apenas 12% ou 4 respondentes informaram possuir formação para o uso de tecnologias na EF.

Com isso, os resultados evidenciam uma superioridade significativa por parte dos docentes que indicam não possuir nenhuma formação voltada para a utilização de tecnologias nas aulas de EF. O que por sua vez, pode ser considerado algo preocupante, visto que:

A combinação de diferentes recursos multimídia oferece aos educadores a possibilidade de articular os conteúdos de muitas maneiras. Deve-se considerar que, ao selecionar e organizar informações, também se estabelece determinada influência sobre os processos de cognição dos alunos, que pode potencializar ou não a aprendizagem. É neste sentido que se torna importante o preparo do professor e o planejamento da prática pedagógica. Consequentemente, torna-se fundamental a formação e a capacitação docente (TAROUCO; ABREU, 2017, p. 30).

Assim, como é possível observar no gráfico 4, a ausência de capacitação docente voltada para o uso de tecnologias, evidencia um dos desafios enfrentados pelos professores de EF para lecionar no período da pandemia da COVID-19.

Quanto ao conhecimento por parte dos docentes acerca do que são TDICs, os resultados expostos gráfico 5 abaixo, indicam que 81,3% ou seja, a maioria dos respondentes sabem o que são TDICs. Enquanto 6,3% responderam não saber o que são e 12,5% dizem não possuir opinião formada sobre o assunto.

GRÁFICO 5 – RESULTADOS REFERENTES AO SABER O QUE SÃO TDICs.



Fonte: o autor (2022).

Com isso, torna-se notória a superioridade daqueles que indicam possuir conhecimento do que são as TDICs. Contudo, somando os docentes que indicam não possuir esse conhecimento com os que sinalizam não ter opinião formada sobre o assunto, os mesmos passam a constituir uma parcela significativa.

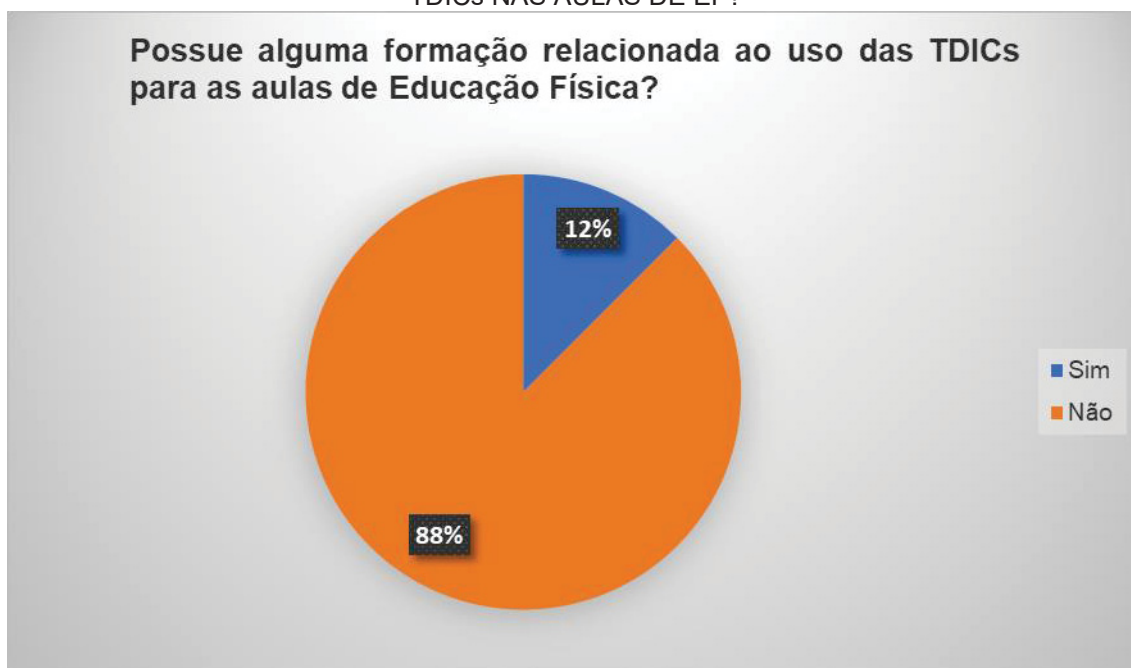
As TDICs, cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, se fazem cada vez mais presentes também na escola, quer seja através do uso pessoal por parte da comunidade escolar (docentes, discentes, funcionários, gestão, etc.), ou com finalidade pedagógica ou administrativa. Seja através de um uso consciente, proposital ou ainda de forma inconsciente. Seja o celular, o computador, a televisão, ou a impressora com scanner, a máquina fotográfica, o e-mail, etc.

Nesse sentido, torna-se necessário considerar que alguns professores podem ter respondido não conhecer ou não ter opinião formada sobre o assunto simplesmente por não reconhecer a sigla TDIC. De qualquer forma, o fato é que

essas tecnologias já estão presentes no ambiente escolar, e ter consciência disso se torna uma atribuição de todos que fazem parte desse contexto.

Dessa forma, mesmo que em menor proporção, a existência de uma parcela de docentes que não sabem ou não tem certeza do que são TDICs requer um cuidado especial e um olhar voltado novamente para a necessidade de formação docente relacionada as TDICs, como fica evidenciado no gráfico 6 a seguir.

GRÁFICO 6 – RESULTADOS REFERENTES A TER ALGUMA FORMAÇÃO PARA O USO DAS TDICs NAS AULAS DE EF?



Fonte: o autor (2022).

Assim, com relação a possuir alguma formação direcionada para o uso das TDICs em aulas de EF, as respostas fornecidas pelos docentes indicam que 87,5 % dos mesmos não tiveram qualquer formação dessa natureza e apenas 12,5% informam ter realizado alguma formação com essa finalidade, ou seja apenas 4 dos respondentes.

Com isso, tais resultados corroboram com os apontamentos de Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022) e Moura et. al., (2021), ao elencar a falta de formação direcionada ao uso das TDICs nas aulas de EF como um dos desafios enfrentados pelos docentes no período de pandemia.

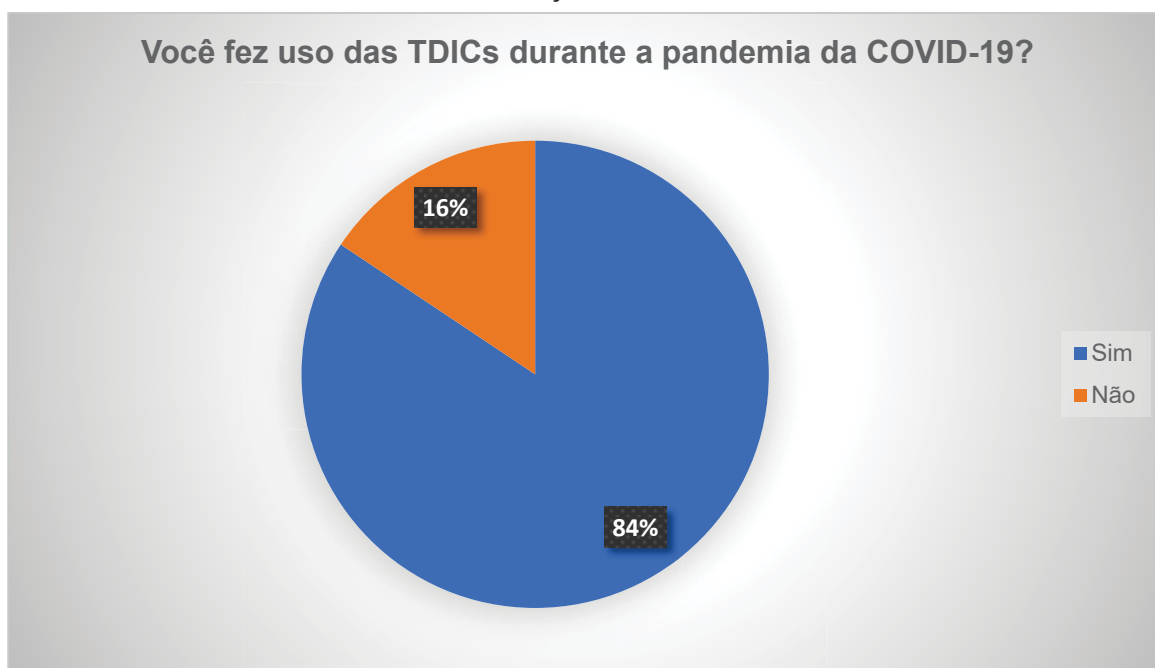
Depreende-se assim, que tal panorama age enquanto fator que pode limitar ou ainda, desencorajar os professores de EF a utilizar as TDICs em suas aulas.

Visto que, como já exposto no capítulo 4, na seção que apresenta um estudo de revisão sistemática, os resultados indicam que a falta de formação docente é uma das principais implicações para o uso dessas tecnologias nas aulas de EF.

Ainda nessa linha, conforme Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022), embora seja possível encontrar cursos de graduação em EF que apresentam em seus currículos a utilização das TDICs, muitos ainda não incluíram e o advento da pandemia escancarou a necessidade dessas mudanças estruturais na medida em que não se sabe quando haverá outro fenômeno parecido ou de natureza diferente, mas com igual demanda.

Na sequência, o gráfico 7 abaixo apresenta os resultados com relação ao uso das TDICs por parte dos docentes durante a pandemia da COVID-19.

GRÁFICO 7 - RESULTADOS COM RELAÇÃO AO USO DAS TDICs PELOS DOCENTES.



Fonte: o autor (2022).

Diante das respostas, torna-se possível identificar que 84% dos respondentes informam ter utilizado e 16% responderam não ter feito uso dessas tecnologias durante a pandemia da COVID-19.

Dessa forma, considerando que o ensino remoto tornou-se a principal via para manter as atividades educacionais no país durante a pandemia, pode-se considerar inusitado os resultados expostos no gráfico 7, onde evidenciam que uma parcela

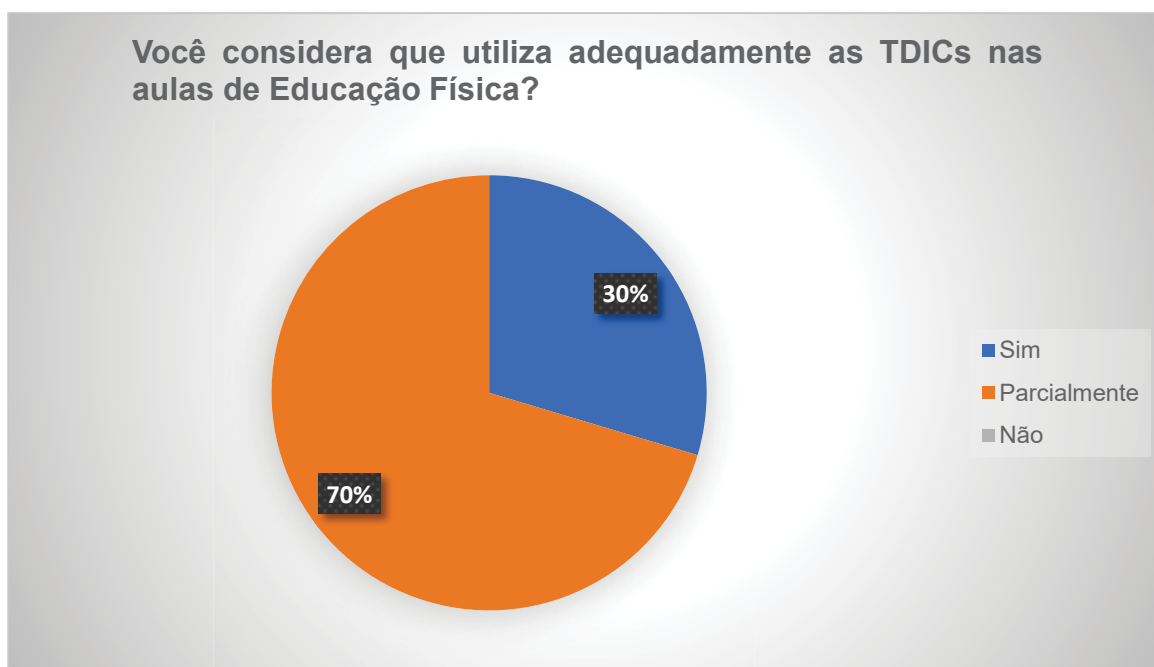
menor (16% - 5 professores) mas relativamente significativa de professores não utilizaram nenhuma TDIC durante o período pandêmico da COVID-19.

Contudo, torna-se também necessário levar em consideração que parte dessa parcela, diferentemente do que informou no questionário, pode ter utilizado as TDICs mesmo que de forma inconsciente, na medida que, como já expostos nos resultados do gráfico 5 acima, alguns respondentes informam desconhecer ou não ter opinião formada sobre o que são TDICs.

Destaca-se ainda no gráfico 7, o fato de que a maior parte dos docentes mesmo tendo informado não possuir uma formação relacionada ao uso das TDICs na EF responderam ter feito uso das mesmas durante a pandemia. Corroborando assim, tais resultados, com os apontamentos de Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022), Moura et. al., (2021) e Moreira, Henriques e Barros (2020), quanto ao uso dessas tecnologias pelos professores, dada a necessidade de adaptação ao novo modelo de ensino.

O gráfico 8 a seguir, apresenta os resultados relacionados ao entendimento por parte dos respondentes, quanto a forma de utilizar as TDICs nas aulas de EF.

GRÁFICO 8 - RESULTADOS REFERENTES AO USO ADEQUADO DAS TDICs.



Fonte: o autor (2022).

É possível observar no gráfico 8 que 30% dos participantes consideram que utilizam adequadamente as TDICs nas aulas de EF e 70% consideram utilizar de

forma parcialmente adequada. Nenhum participante respondeu que considera não utilizar adequadamente.

Tais resultados vão ao encontro do estudo realizado por Santos et. al., (2021), onde a maior parte dos docentes se autopercebem com um domínio de razoável a bom em relação ao uso dessas tecnologias.

Contudo, dado o percentual elevado de respondentes que julgam utilizar as TDICs de forma parcialmente apropriada, depreende-se que estes acreditam que tais tecnologias podem oferecer possibilidades de uso para além do que seus conhecimentos limitados lhes permitiram. Com isso, possuem o entendimento de que fazem um bom uso das TDICs nas aulas de EF, mas que este poderia ser otimizado.

Nessa linha, considera-se que algumas possibilidades devem ser levadas em consideração para justificar tais resultados. Uma delas seria a já citada falta de formação, visível no gráfico 6. No entanto, outra possibilidade é de que estes resultados expostos no gráfico 8 possam estar interligados ao conceito de “nativos e imigrantes digitais” de Prenski (2001). Tendo em vista que os participantes dessa investigação não pertencem a geração dos nativos digitais, mas sim, dos imigrantes digitais, isto é, do grupo que buscou se adaptar as tecnologias, mas ainda apresenta dificuldades com relação a dominar todos os recursos disponíveis nas TDICs. Nesse sentido, como descreve o referido autor: como todos imigrantes, eles mantêm, em certo grau, seu “sotaque”.

Ainda em Prenski (2001) o conceito de “nativos e imigrantes digitais” vai muito além de saber utilizar as tecnologias digitais, está relaciona a como gerações distintas aprendem de formas diferentes. Os imigrantes digitais representam a geração que aprendeu no passo a passo, uma coisa de cada vez. Já os nativos digitais correspondem aos que preferem a velocidade dos games, dos vídeos, dos dispositivos que permitem a eles processar mais de uma coisa por vez. E é nesse ponto que se estabelece o conflito, uma vez que, na ótica dos “imigrantes digitais” não é possível aprender algo efetivamente ao mesmo tempo em que se assiste TV, utiliza o celular ou escuta música, já que eles (os “imigrantes”) não conseguem. O maior problema nesse contexto, é que os professores “imigrantes digitais” são os responsáveis por ensinar os “nativos digitais”.

Dessa forma, compreende-se que os professores participantes dessa investigação ao responderem que julgam ter utilizado de forma parcialmente

adequada as TDICs nas aulas de EF podem também estar sinalizando, mesmo que inconscientemente, para as dificuldades de ensinar em um universo dominado pelos discentes “nativos digitais”.

No que se refere as TDICs que os professores utilizam ou já utilizaram nas aulas de EF o quadro 13 a seguir apresenta as respostas fornecidas pelos docentes.

QUADRO 11 - TDICs QUE OS DOCENTES UTILIZAM OU JA UTILIZARAM NAS AULAS DE EF.

QUAIS TDICS VOCÊ UTILIZA OU JÁ UTILIZOU NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?		
TIPOS DE TDICS	RESPONDENTES	TOTAL
Softwares	R02, R06, R12, R15, R16, R25, R26, R28, R30, R31	10
Aplicativos	R01, R02, R04, R06, R08, R09, R11, R12, R13, R14, R16, R19, R20, R21, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R31, R32	22
Word	R01, R02, R04, R05, R06, R08, R11, R12, R13, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R28,	20
PowerPoint	R01, R02, R03, R08, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R28, R30, R31,	21
Excel	R02, R08, R12, R20, R22, R23, R26, R28,	08
Internet	R01, R02, R03, R04, R05, R06, R08, R09, R11, R12, R13, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R31, R32	26
Sites	R01, R02, R03, R05, R06, R08, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R22, R23, R25, R26, R28, R30, R31,	23
Redes sociais	R01, R02, R06, R09, R12, R14, R15, R16, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R28, R32	17
Blogs	R02, R12, R16,	03
WhatsApp	R01, R02, R04, R05, R06, R08, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R32	25
Podcast	R02, R12,	02
Radio	R03, R11, R15, R22, R25,	05
Celular	R01, R02, R03, R04, R05, R06, R08, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R32	26

Retroprojektor	R01, R04, R12, R13, R14, R22, R28, R30,	08
Lousa digital	R01, R31,	02
Caixa de som	R01, R02, R03, R05, R06, R08, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R22, R23, R25, R28, R30,	20
Telegram	R02, R26,	02
TV	R02, R03, R04, R06, R08, R11, R13, R14, R15, R16, R19, R20, R23, R25, R26, R30,	16
Computador de mesa	R01, R02, R05, R06, R08, R12, R13, R14, R19, R20, R22, R25, R26, R28, R31,	15
Notebook	R01, R02, R03, R05, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R31, R32	24
Smartphone	R01, R02, R03, R06, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R32	21
Tablet	R01, R02, R04, R26,	04
Games	R01, R02, R09, R11, R12, R13, R25, R30,	08
TikTok	R12,	01
Instagram	R12, R14, R26,	03
Plataformas digitais	R01, R02, R04, R09, R11, R12, R19, R20, R25, R27, R28, R30,	12
Xbox / Kinect	R30,	01

Fonte: o autor (2022).

Dos 32 professores de EF que participaram dessa investigação, 27 responderam a indagação referente as TDICs que utilizam ou já utilizaram nas aulas de EF. Destaca-se com isso, o número expressivo de docentes que informaram usar e/ou já ter usado algumas das tecnologias listadas como opção.

Considerando a quantidade de incidências em que aparecem nas respostas fornecidas pelos docentes, estas, são as tecnologias mais utilizadas pelos mesmos: celular e internet com 26 (96,3%) indicações, WhatsApp com 25 (92,6%), notebook com 24 (88,9%), sites com 23 (85,2%), aplicativos com 22 (81,5%), PowerPoint e Smartphones com 21 (77,8%) e caixa de som e Word com 20 (74,1%).

Com isso, a partir dos dados expostos no quadro acima, torna-se possível observar a existência de uma diversidade de TDICs que estão sendo utilizadas e/ou em determinado momento já foram utilizadas pelos respondentes. Nesse sentido,

observa-se ainda, que todas as opções listadas quadro foram preenchidas ao menos por 1 participante. Das 27 opções de TDICs listadas, os resultados indicam que em média 12 são ou já foram utilizadas por cada um dos participantes.

Dessa forma, é possível que algumas dessas tecnologias já vinham sendo utilizadas, contudo, outras muito provavelmente tenham sido incorporadas ao contexto educacional por esses docentes através das demandas impostas pelo ensino remoto. Um exemplo seria o WhatsApp, que conforme Santos et. al (2021), não era uma tecnologia habitualmente utilizada nas aulas antes do ensino remoto, mas tornou-se um dos principais recursos utilizados durante esse período pandêmico. Na sequência, o quadro 14 apresenta as respostas relacionadas a forma como os docentes lecionaram durante o período de pandemia da COVID-19.

QUADRO 12 - FORMA COMO O PROFESSOR DEU AULA NA PANDEMIA DA COVID-19

DE QUE FORMA VOCÊ LECIONOU DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19?		
POSSIBILIDADES	RESPONDENTES	TOTAL
Plataformas de videoconferência (Google Meet, Zoom, etc.).	R01, R02, R03, R04, R05, R06, R08, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R31.	26
AVA (Ambiente virtual de aprendizagem).	R01, R09, R12, R25.	04
Atividades impressas enviadas pela escola.	R01, R02, R03, R04, R05, R06, R08, R09, R11, R13, R14, R15, R16, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R31, R32.	25
Vídeos disponíveis da internet.	R01, R02, R03, R04, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R27, R30, R31.	22
Gravei vídeos e enviei para os alunos	R04, R05, R06, R09, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R20, R21, R22, R23, R25, R26, R28, R30.	18
Canal próprio no YouTube.	R01, R16, R25.	03
TV.	R09, R13, R15, R19, R22, R30.	06
SMS. (Mensagens de celular).	R01.	01
WhatsApp.	R01, R02, R03, R04, R05, R09, R11, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R20,	23

	R21, R22, R23, R25, R26, R27, R28, R30, R32.	
Telegram.		00

Fonte: o autor (2022).

No que se refere a forma em que os docentes participantes dessa investigação lecionaram durante o período de pandemia da COVID-19, é possível observar no quadro acima que as principais foram: através de plataformas de videoconferência com 26 (96,3%) indicações, por meio de atividades impressas enviadas aos discentes com 25 (92,6%) indicações, através do WhatsApp 23 (85,2%), utilizando vídeos disponíveis na internet 22 (81,5%) e a gravação e envio de vídeos aos discentes com 18 (66,7%) indicações. Ainda que em menor proporção, obtiveram indicações também o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), a utilização de canal próprio no YouTube, através da Tv e por meio de SMS (Mensagens de Celular). Apenas o app Telegram não teve nenhuma indicação.

Destacam-se assim, as plataformas de videoconferência e o aplicativo *WhatsApp* enquanto as principais TDICs utilizadas pelos docentes participantes dessa investigação para dar aulas de EF no contexto do ER durante a pandemia.

Dessa forma, os resultados apresentados no quadro 14, corroboram com artigos de relatos de experiência recentes, que abordam essa temática e evidenciam as principais TDICs utilizadas durante o ER. Tratam-se de artigos de relatos de experiência publicados nos últimos 2 anos, selecionados considerando a temática e por apresentaram TDICs utilizadas na EF. durante o ERE. No quadro 15 a seguir, é possível observar alguns desses artigos onde se apresenta nas seções o autor e ano, título do artigo, as principais TDICs utilizadas no período de ER e o nível de ensino do qual se refere o artigo.

QUADRO 13 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS PRINCIPAIS TDICS UTILIZADAS

AUTOR E ANO	TÍTULO DO ARTIGO	PRINCIPAIS TDICS UTILIZADAS	NÍVEL DE ENSINO
SILVA (2021).	Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental	Plataformas digitais	Ensino Fundamental 1

BARBOSA e SHITSUKA (2020).	Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	WhatsApp	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1
CORREIA (2021).	Vivência docente no ensino remoto: da quadra para as telas digitais	Plataformas digitais WhatsApp YouTube	Ensino Fundamental 1
DÖRR e FELTES (2021).	Importância do diálogo sobre corpo e mídia nas aulas de Educação Física: um mundo de ilusões	Plataformas digitais Padlet	Ensino Fundamental 2
SILVA FILHO e FONTENELE (2021).	A Educação Física Escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades	Plataformas digitais WhatsApp	Ensino Fundamental 1
LEIFELD, ALMEIDA, I. e LABIAK (2021).	Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia	Plataformas digitais WhatsApp Redes sociais	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1

Fonte: o autor (2022).

Os dados expostos no quadro 15, sinalizam para as principais TDICs utilizadas pelos docentes durante o ER, que foram identificadas nos artigos de relatos de experiência listados no quadro. Com isso, depreende-se que as plataformas digitais assim como outras TDICs conforme descrevem Moura et. al., (2021), já vinham gradativamente sendo inseridas nas aulas e tratadas nos últimos anos como potenciais ferramentas educacionais. Contudo, por meio do impulsionamento dado pela pandemia estas, passam de coadjuvantes para protagonistas na medida em que em diversos sistemas educacionais tornaram-se o principal meio para viabilizar o ER.

Nessa linha, a ressignificação do uso do *WhatsApp* por parte dos docentes torna-se também um fator relevante nos resultados evidenciados no quadro 14. A indicação do uso do mesmo como forma para lecionar na pandemia sinaliza enquanto uma possibilidade para que docentes possam compreender melhor a pluralidade dos recursos tecnológicos, e que independentemente do contexto em que estão inseridos, podem também ser utilizados a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Os possíveis motivos pela adesão expressiva do aplicativo *WhatsApp* no contexto do ER., estariam relacionados ao seu custo-benefício conforme Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022), tendo em vista sua gratuidade e ainda, de acordo com

site Take Blip (2020), é o aplicativo de mensagens mais utilizado no Brasil, estando presente em 99% dos celulares do país.

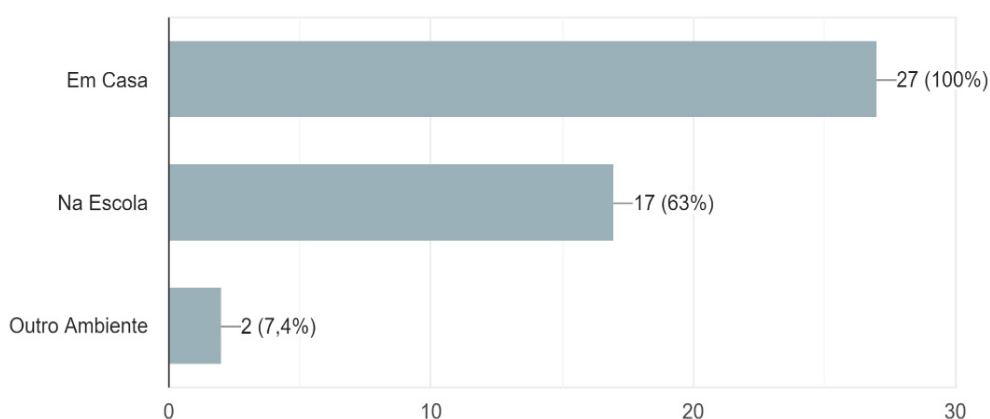
Contudo, os resultados apresentados no quadro 14 demonstram também que 92,6% ou seja, 25 docentes relatam ter efetuado o envio de atividades impressas aos discentes como uma opção encontrada para lecionar na pandemia. Tais resultados, corroboram com os apontamentos de Costa e Nascimento (2020), Machado et. al., (2020) e Santos et. al., (2021), no que se refere a utilização de material impresso por parte da maioria das instituições educacionais visando alcançar também uma parcela de estudantes que apresentaram dificuldades de acesso a internet e demais TDICs.

Dessa forma, na medida em que o envio de material impresso aparece nos resultados expostos no quadro 14 como a segunda forma mais utilizada pelos participantes da pesquisa para dar aulas durante a pandemia, subentende-se que por mais evidente que tenha sido o avanço tecnológico pelo mundo nos últimos anos, o acesso a essas tecnologias não é uma realidade de todos os brasileiros.

A seguir, o gráfico 09 abaixo apresenta os resultados referente ao ambiente (espaço físico) utilizado pelos professores de EF participantes dessa investigação para dar aula.

GRÁFICO 9 - RESULTADOS REFERENTES AO ESPAÇO FÍSICO UTILIZADO PARA DAR AULAS.

Marque a alternativa que corresponde ao ambiente (espaço físico) em que você utilizou para dar aula.



Fonte: o autor (2022).

Dos 32 participantes, apenas 27 responderam essa indagação. Assim, como é possível visualizar no gráfico 09, todos informam ter utilizado a casa como ambiente para lecionar. Destes, 17 informam ter utilizado também a escola como ambiente e 2 informam ainda ter utilizado outro ambiente que no caso, de acordo com esses dois respondentes, teria sido um estúdio de gravação de Tv.

Com isso, como já descrito no capítulo 02 dessa dissertação, os desdobramentos da pandemia da COVID-19 levaram ao fechamento das escolas, dessa forma, para dar sequência as atividades educacionais o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tornou-se uma das principais alternativas.

Depreende-se assim, que os resultados expostos no gráfico 9 podem elucidar uma realidade vivenciada também pela maioria dos docentes no Brasil, que com vistas as dar continuidade a uma atividade fundamental na sociedade, ou seja, a educação, precisou transformar sua própria casa em um espaço físico propício para a execução de ações educacionais.

Ainda nessa linha, o gráfico 10 a seguir apresenta os resultados quanto a indagação se na concepção dos professores de EF participantes da investigação, o ambiente utilizado para lecionar foi adequado.

GRÁFICO 10 - RESULTADOS REFERENTES AO AMBIENTE UTILIZADO PARA LECIONAR



Fonte: o autor (2022).

Dessa forma, torna-se visível no gráfico 10 que a maior parte dos docentes consideram que o ambiente utilizado para lecionar ou seja a casa, não foi adequado. Contudo, 8 participantes dos 27 que responderam essa indagação, consideram adequado o espaço físico utilizado para lecionar.

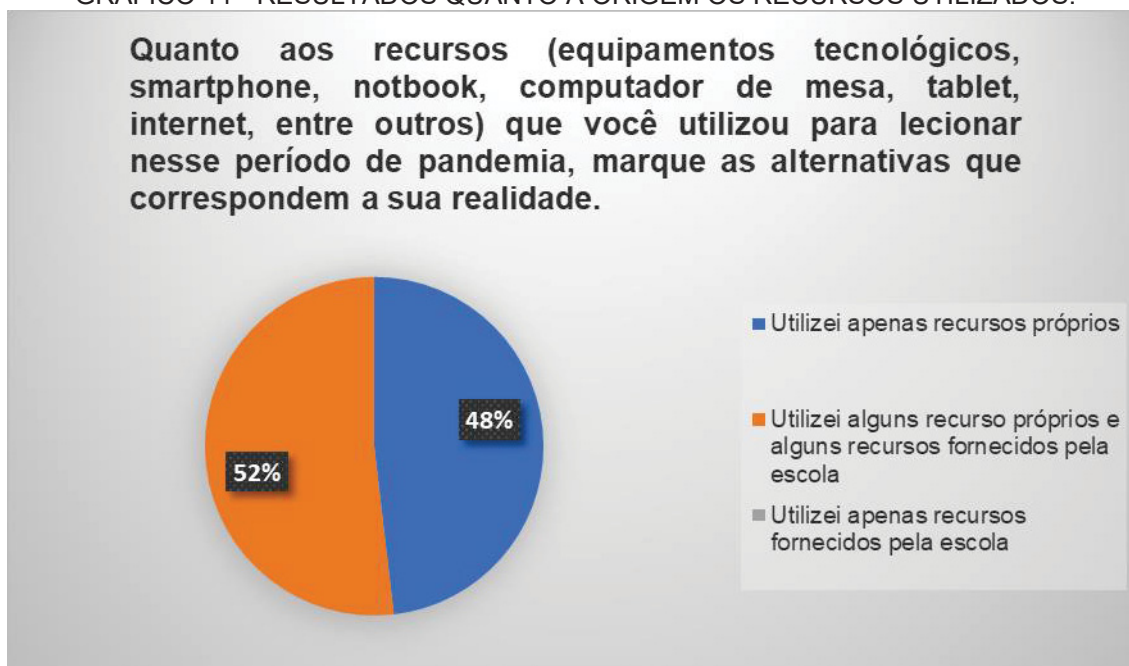
Assim, diante das demandas impostas pela pandemia, tornou-se necessária a adaptação de um ambiente residencial em um espaço educacional. Com isso, os dados apresentados no gráfico 10 elucidam que esta adaptação por mais que tenha viabilizado a execução das aulas não tornou o ambiente residencial um local adequado para a realização delas diante da percepção da maioria dos respondentes.

Nesse sentido, diante das respostas fornecidas pelos professores de EF participantes dessa investigação, pode-se considerar como uma implicação para os docentes o ato de utilizar sua residência como espaço físico para lecionar durante o período de ERE.

Tal achado, emerge no presente estudo enquanto um fator novo a ser considerado, uma vez que, não está presente no quadro 02 intitulado: “DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DOCENTE”, situado no capítulo 02, que apresenta alguns dos principais desafios enfrentados pelos docentes durante o ensino remoto em estudos anteriores.

Ainda no que se refere as aulas realizadas durante o período de pandemia, o gráfico 11 abaixo, apresenta os resultados relacionados a natureza dos recursos utilizados pelos professores de EF para lecionar.

GRÁFICO 11 - RESULTADOS QUANTO A ORIGEM OS RECURSOS UTILIZADOS.



Fonte: o autor (2022).

Através dos dados expostos no gráfico 11, torna-se possível observar que 14 (51,9%) respondentes indicam ter utilizados recursos próprios e recursos fornecidos pela instituição educacional para realizar as aulas e 13 (48,1%) professores informam ter utilizado apenas recursos próprios para lecionar. Nenhum dos respondentes indicou ter lecionado utilizando apenas recursos fornecidos pela instituição educacional.

Entende-se como recursos nessa indagação, todo e qualquer equipamento tecnológico como *smartphone*, *notebook*, computador de mesa, *tablet*, internet, dentre outros que possam ter sido utilizados pelos professores para lecionar durante a pandemia.

Torna-se possível identificar ainda no gráfico 11, a existência de um certo equilíbrio entre a parcela de professores que indica ter utilizado recursos próprios e fornecidos pela instituição educacional e aqueles que informam ter utilizados apenas recursos próprios para lecionar. Ou seja, mesmo aqueles professores que responderam ter utilizados recursos oriundos da instituição educacional, ainda assim, necessitaram dispor também de recursos próprios para realizar suas aulas.

Diante desse panorama, os resultados elucidam uma possível realidade quanto ao processo de reestruturação do ensino do componente curricular EF ocorrido no período de pandemia em decorrência do avanço da COVID-19 pelo país.

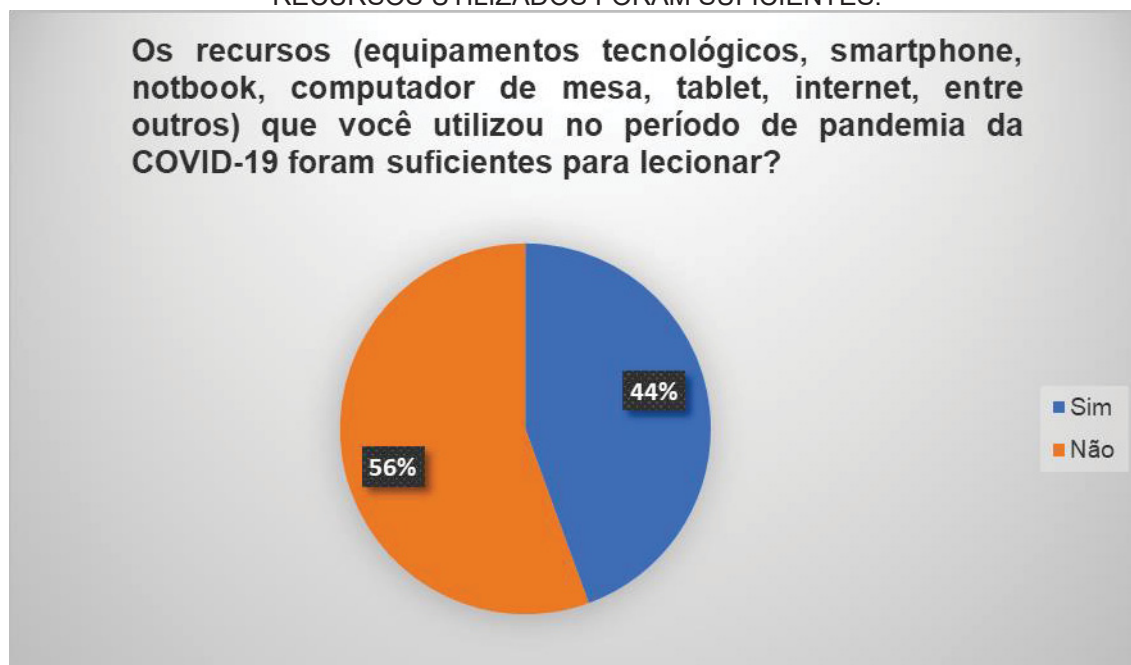
Evidenciam ainda, que mesmo frente as adversidades enfrentadas, todos os docentes que participaram dessa pesquisa, fizeram uso de recursos próprios para que fosse possível a manutenção das aulas no ERE.

Nessa linha, considera-se que a compreensão tanto da reformulação dos processos de ensino e aprendizagem e a adaptação destes para o ERE, quanto das condições em que se deu essa transição, tornam-se de grande relevância para um melhor entendimento de como realmente ocorreu o processo educacional nesse período.

Dessa forma, entende-se que a utilização de recursos próprios para lecionar durante o ERE, emerge enquanto mais um desafio enfrentado pelos docentes nesse período.

Quanto a indagação se os participantes consideram que esses recursos (equipamentos tecnológicos, smartphone, notebook, computador de mesa, tablet, internet, entre outros) utilizados no período de pandemia para lecionar foram suficientes e adequados, os resultados estão visíveis no gráfico 12 a seguir.

GRÁFICO 12 - RESULTADOS REFERENTES A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SE OS RECURSOS UTILIZADOS FORAM SUFICIENTES.



Fonte: o autor (2022).

Dos 27 participantes que responderam essa indagação, 15 (55,6%) consideram que os recursos utilizados não foram suficientes e/ou adequados para

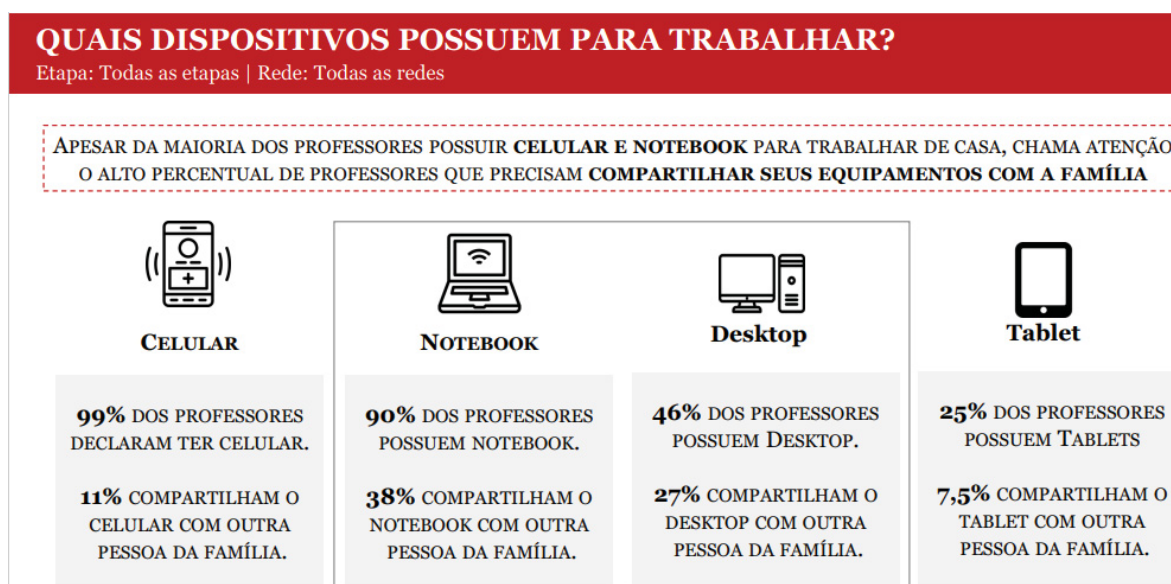
lecionar durante o período de pandemia da COVID-19. Contudo, 12 participantes consideram que tais recursos tenham sido suficientes e/ou adequados.

Mesmo que uma parte significativa dos professores de EF participantes dessa investigação considere os recursos utilizados satisfatórios, a parcela majoritária torna explícita sua insatisfação com relação aos recursos disponíveis para lecionar nesse período.

Os resultados expostos no gráfico 12 abrem um “leque” de possibilidades, uma delas seria de que estes, podem estar de alguma forma relacionados aos dados apresentados no gráfico 11. Na medida em que, os docentes necessitaram fazer uso de recursos próprios para dar aula, e estes recursos, podem não ser suficientes ou os mais apropriados para tal atividade.

Ou ainda nessa mesma linha, podem estar relacionados aos dados apresentados no estudo do Instituto Península (2020), sobre quais dispositivos professores de diferentes áreas da educação básica informam possuir para trabalhar durante o ERE.

FIGURA 5 – RECURSOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES PARA TRABALHAR NO ERE.



Fonte: Instituto Península (2020).

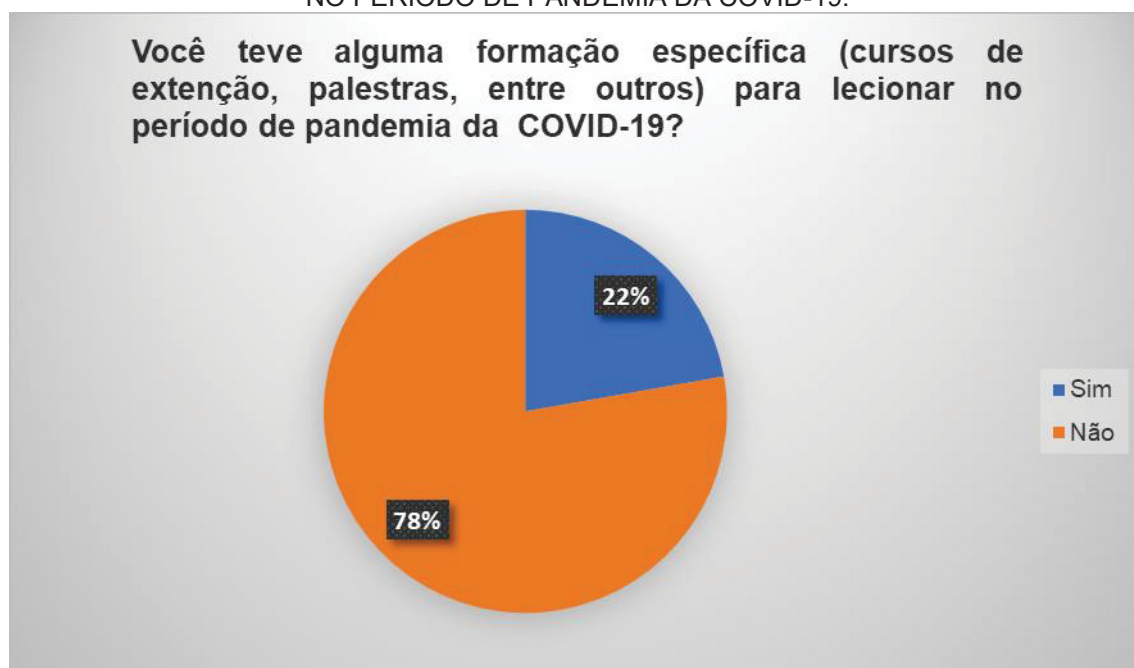
Como é possível visualizar na figura 5, a maior parte dos docentes indicam possuir celular e notebook para trabalhar no ERE, contudo, destaca-se o percentual

elevado dos que informam a necessidade de compartilhar esses recursos com outros membros da família. Podendo ser este então, um dos fatores que tenham influenciados nas respostas do gráfico 12.

Outra possibilidade é de que estes resultados possam ser justificados de acordo com os dados do gráfico 08, onde a maioria dos participantes consideram utilizar as TDICs de forma parcialmente adequada. Podendo assim, não terem explorado esses recursos em sua totalidade diante do conhecimento limitado para com eles.

Na sequência, o gráfico 13 apresenta os resultados referente a indagação sobre a participação e uma formação específica para lecionar na pandemia.

GRÁFICO 13 - RESULTADOS REFERENTES A POSSUIR ALGUMA FORMAÇÃO PARA LECIONAR NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19.



Fonte: o autor (2022).

Os resultados visíveis no gráfico 13 evidenciam a superioridade numérica por parte daqueles que informam não terem participado de nenhuma formação específica com relação a dar aulas no período de pandemia. Os desafios relacionados a falta de formação já explicitados no gráfico 06 com relação as TDICs repetem-se também em relação ao período de pandemia.

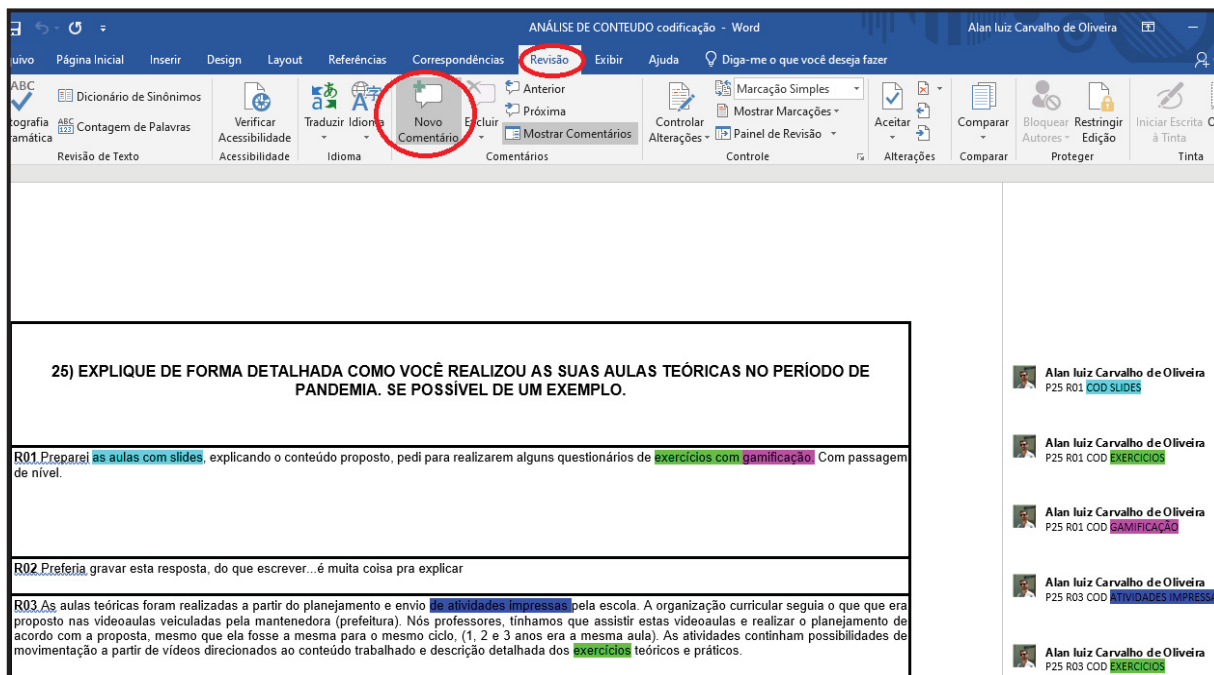
Com isso, os dados do gráfico 13 convergem com os registros de Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022), ao considerar que a falta de formação para atuar no ERE tornou-se um efeito desafiador para os professores de EF.

Vão ao encontro ainda, dos resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), onde 55% dos docentes da educação básica de diferentes regiões do Brasil, informam não ter recebido suporte e treinamento, e 83,4% afirmam sentir-se nada ou pouco preparados para ensinar de forma remota.

Na sequência, para analisar os resultados referente as indagações acerca da forma (procedimentos metodológicos) como os professores de EF realizaram suas aulas teóricas e práticas durante a pandemia e quais os possíveis efeitos do uso das TDICs nesse período na perspectiva desses docentes, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Dessa forma, o processo de análise dividiu-se em três momentos sendo o primeiro a pré-análise onde ocorreu a organização do material ou no caso, das respostas fornecidas pelos docentes. Nessa etapa, as respostas foram transferidas de uma planilha do Excel para uma tabela no *Word* e cada resposta recebeu a inicial R e o número de acordo com o seu respondente, por exemplo: a resposta fornecida pelo respondente número 01 recebeu as iniciais R01, pelo respondente 02, as iniciais R02 e as demais da mesma forma. Sendo possível com isso, a “identificação” (de forma codificada) do responsável por aquela resposta. Ainda na pré-análise foi realizada uma leitura flutuante das respostas.

Já na fase de Exploração do Material, nessa mesma tabela com as repostas organizadas no *Word*, ocorreu o processo de codificação. Para isso, na medida em que era identificado algo relevante na resposta para com o objetivo da investigação, criava-se um código para tal achado ou adicionava um código já existente, para deixar visível, mas não no corpo do texto, utilizou-se a opção Novo Comentário na aba Revisão, como é possível observar na figura a seguir.

FIGURA 6 - PROCESSO DE CODIFICAÇÃO



Fonte: o autor (2022).

Como é possível observar, também foi utilizado a opção de Realce do Texto com diversas cores para facilitar a diferenciação entre códigos e relacionar o trecho da resposta que corresponde a aquele código.

Os códigos que surgiram foram agrupados de acordo com sua incidência ou semelhança semântica e relacionados em uma nova tabela como é possível observar na figura 7 a seguir.

FIGURA 7 - CODIGOS QUE EMERGIAM NA ANÁLISE

CODIGOS	INCIDÊNCIAS
SLIDES	6
EXERCICIOS	2
GAMIFICAÇÃO	1
ATIVIDADES IMPRESSAS	10
PLATAFORMA DIGITAL	11
VIDEOS	15
TEXTOS	6
WHATSS	4
QUADRO	1

Fonte: o autor (2022).

Ainda na fase de Exploração do Material, após a codificação foi realizado a categorização. Para isso, foram identificados os três códigos com maior incidência

ou semelhança semântica. Na sequência, as respostas correspondentes a cada um desses três códigos foram transferidas para três tabelas no Word, cada tabela com um código e suas respectivas respostas. A seguir, como exemplo de processo de categorização, na figura 08, uma parte da tabela referente ao código vídeos com as respectivas categorias que emergiram.

FIGURA 8 - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIZAÇÃO CODIGO VÍDEOS	
RESPOSTAS	CATEGORIAS
R05 Através do Google meet, utilizando vídeos e explicações e leitura pelo word.	VIDEOS DISP. NA NET
R06 Através de atividades gravadas em vídeos explicativos	PRODUZIDO PELO PROF.
R07 Preparava Power point sobre o assunto e passava vídeos	VIDEOS DISP. NA NET
R09 Textos, vídeos	
R12 Utilizei as possibilidades que o meet me proporcionava: Encontros síncronos com o suporte da apresentação de slides; vídeos e textos (autoria própria e retirados da internet).]	PRODUZIDO PELO PROF.
R18 Explicava o conteúdo, passava um vídeo relacionado ao conteúdo e sugeria uma atividade prática.	VIDEOS DISP. NA NET

Fonte: o autor (2022).

Na figura 08, como é possível visualizar, na medida em que foram emergindo as categorias, estas eram descritas ao lado da resposta em que pertenciam. Também foram utilizadas diferentes cores da opção realce do texto na aba Página Inicial com o objetivo de facilitar a identificação das categorias que emergiram.

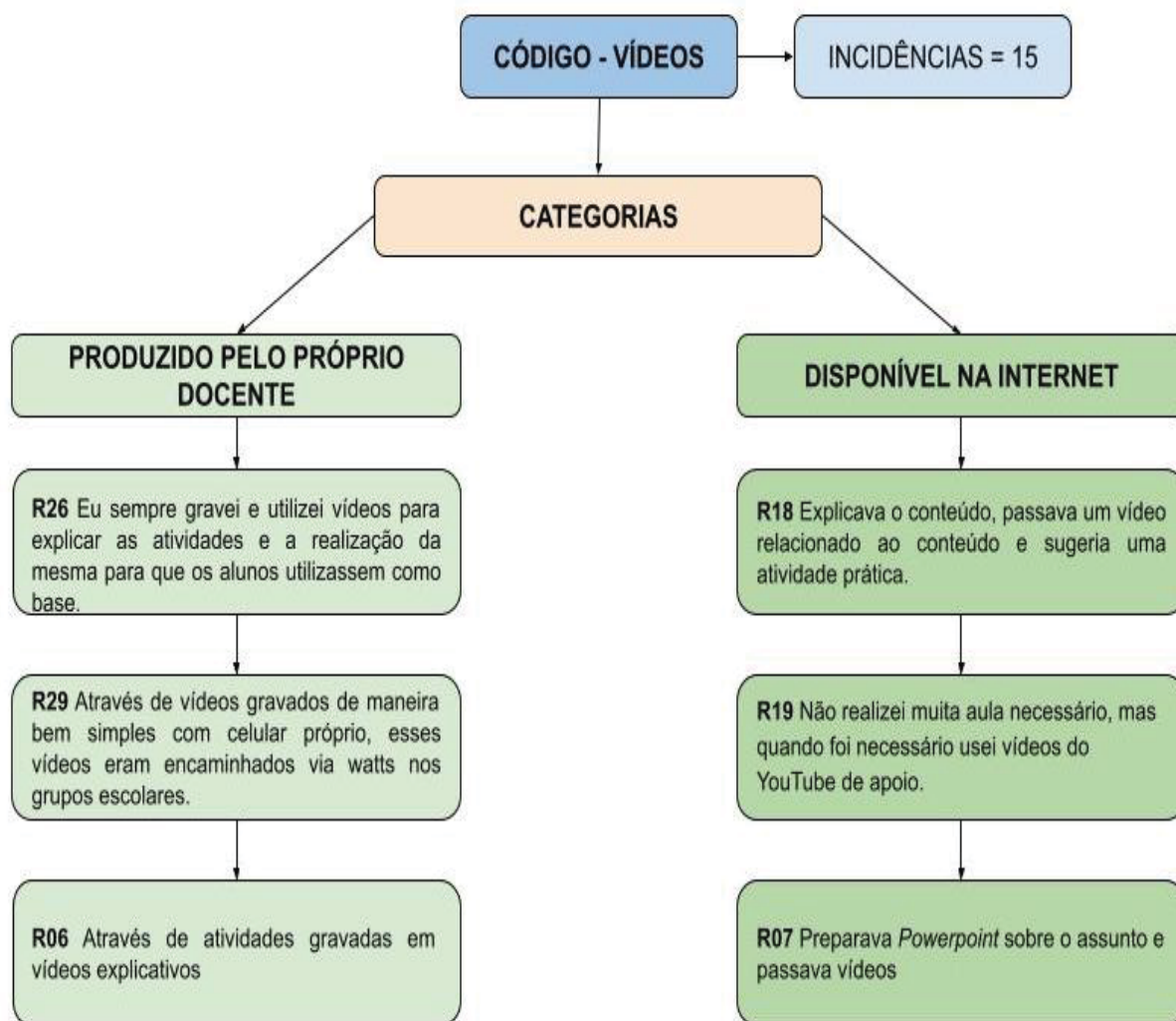
Finalizado a categorização, já na fase de Tratamento dos resultados, os dados foram tratados de forma em que se tornou possível a proposição de inferências e interpretação por parte do pesquisador a propósito dos objetivos previstos, ou ainda, acerca de uma nova descoberta.

A partir da descrição desses procedimentos adotados, na sequência, a presente sessão discorre sobre os resultados da AC. relacionada as indagações referentes a forma em que os professores de EF realizaram suas aulas no período de pandemia, assim como, os possíveis efeitos do uso das TDICs nas aulas nesse mesmo período diante da percepção dos docentes.

Com isso, ao que se refere a forma em que foram realizadas as aulas teóricas pelos professores de EF participantes dessa investigação, o processo de análise resultou na identificação de nove códigos. Destes, os três com maior número de incidências ou semelhança semântica foram: “Vídeos”, “Plataformas Digitais” e “Atividades Impressas”. Os demais códigos identificados foram: “Slides”, “Exercícios”, “Gamificação”, “Textos”, “WhatsApp” e “Quadro”. Na figura 09 a seguir,

é possível observar o número de incidências do código, as categorias que emergiram juntamente com trechos de algumas respostas que justificam o código “vídeos”.

FIGURA 10 – RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO VÍDEOS



Fonte: o autor (2022).

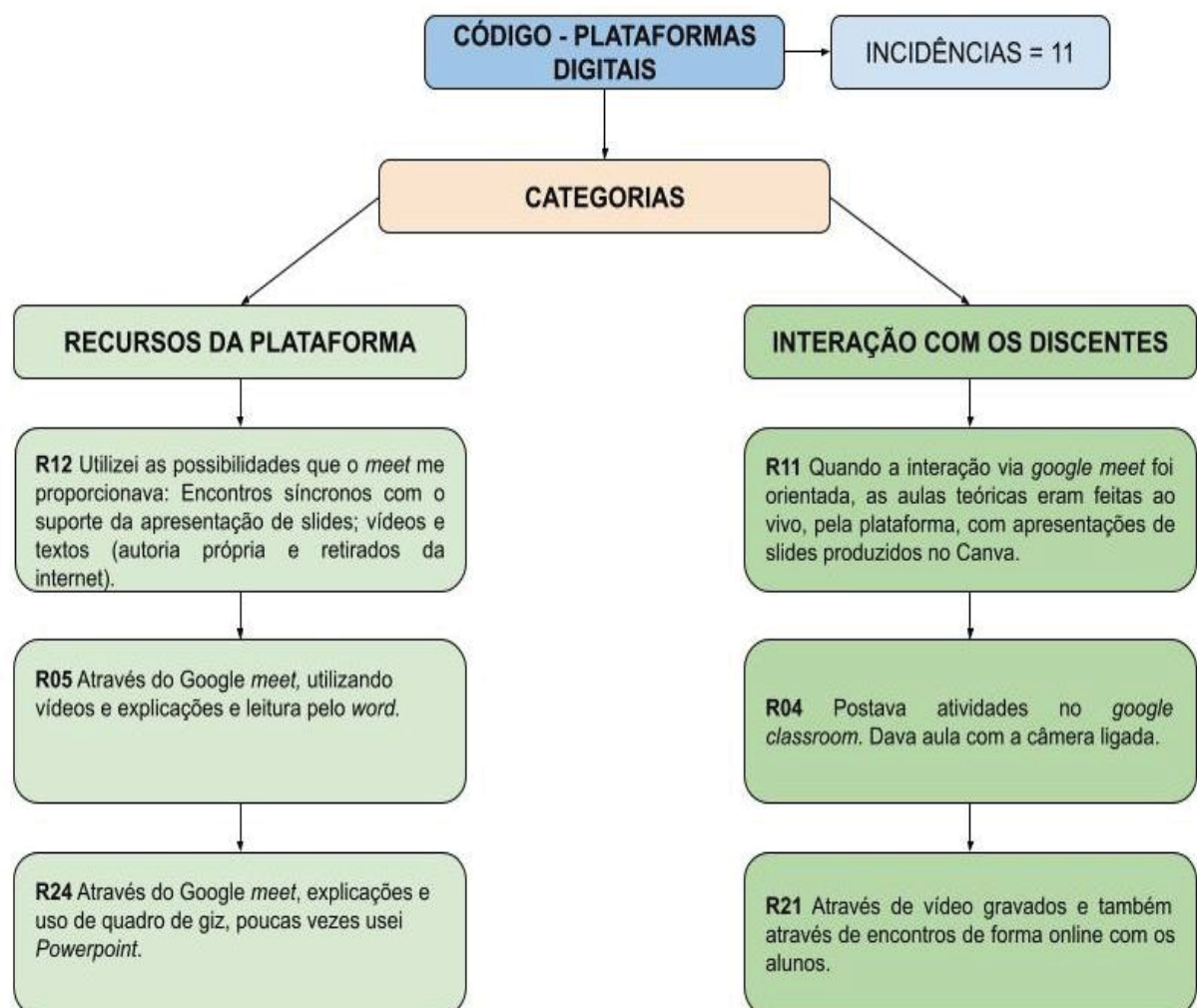
Como é possível observar na figura 09, o código “vídeos” apresentou 15 incidências. A utilização de vídeos destacou-se como uma das principais formas para dar aulas teóricas a partir das respostas dos participantes da pesquisa. Do código “vídeos”, emergiram duas categorias relacionadas a origem. A categoria “produzido pelo próprio docente” refere-se à produção de vídeos pelos docentes como alternativa para lecionar no período de pandemia. Já a categoria “disponível na internet” refere-se à utilização de vídeos disponíveis na internet como uma forma encontrada por esses docentes para realizarem suas aulas teóricas.

Conforme os achados no estudo realizado por Santos et. al., (2021), os vídeos já se destacavam enquanto uma das principais TDICs utilizada pelos docentes antes da pandemia.

De acordo com Betti (2001, p.127), “os vídeos podem sintetizar muito conteúdo em pouco tempo, e substituir com vantagem aulas expositivas ou textos escritos”, dessa forma, tornaram-se uma opção bastante atrativa para esses docentes no período da pandemia. Seja aquele que produziu seus próprios vídeos, muitas vezes utilizando apenas o próprio celular, ou ainda aquele que encontrou na internet material audiovisual interessante para utilizar nas aulas, o fato é que esses professores encontraram nos vídeos uma forma de realizar suas aulas teóricas.

Na sequência, da mesma forma, a figura 10 apresenta os dados relacionados ao código “plataformas digitais”.

FIGURA 11 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO PLATAFORMAS DIGITAIS.



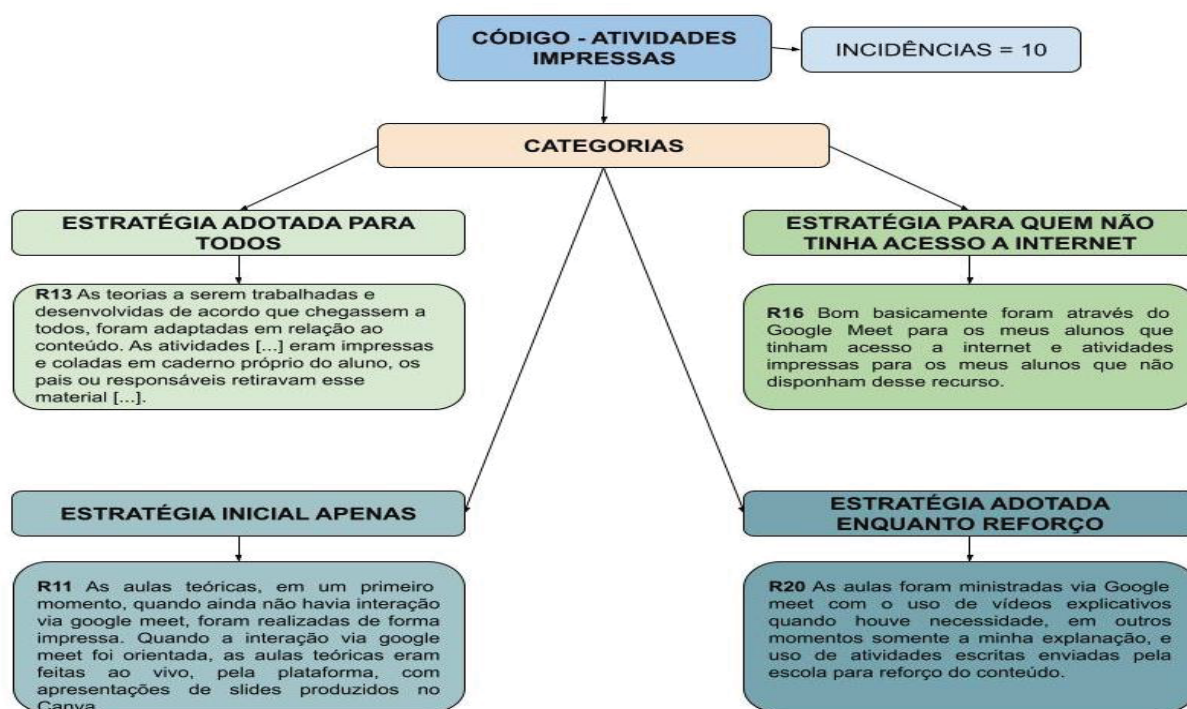
Na figura 10, o código “plataformas digitais” apresenta 11 incidências. Através das respostas fornecidas pelos docentes participantes, na medida em que as plataformas digitais se destacaram enquanto uma forma utilizada para dar aulas teóricas durante o ERE, tornaram-se um código no processo de análise. Deste, emergiram as categorias “recursos da plataforma” e “interação com os docentes”. A primeira, está relacionada existência de diversas possibilidades e recursos disponíveis nas plataformas digitais utilizadas por esses professores. A outra, refere-se à possibilidade de interação entre docente e discente que se tornou viável através das plataformas digitais.

Esses resultados, vão ao encontro dos achados de Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022), quando sinalizam que a utilização das plataformas digitais possa ter amenizado um dos principais desafios encontrados pelos professores de EF nesse processo de ensino remoto, a falta de contato, interação com os discentes.

Depreende-se ainda, que os diversos recursos disponíveis nessas plataformas contribuíram para a realização das aulas como é possível observar nas repostas do R12, R05 e R24 na figura 10.

A seguir, os dados relacionados ao código “atividades impressas”, tornam-se visíveis na figura 11.

FIGURA 12 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO ATIVIDADES IMPRESSAS.



Fonte: o autor (2022).

Os dados expostos na figura 11, indicam através do código “atividades impressas” com 10 incidências, que na percepção dos docentes, a impressão e o envio de atividades para os discentes, também foi uma forma utilizada para realizar aulas teóricas de EF. Quatro categorias emergiram a partir desse código, sendo elas: “estratégia adotada para todos”, que se refere a uma estratégia por instituições de ensino e docentes para atingir a todos os discentes

Também, a categoria “estratégia para quem não tinha internet”, que diz respeito a impressão e envio de atividades como uma forma de alcançar aqueles que não possuíam acesso a internet demais tecnologias utilizadas no ERE.

A categoria “estratégia inicial apenas” está relacionada a utilização dessas atividades impressas como medida adotada no início do ERE, mas que no decorrer do tempo foi substituída por outra forma de realizar as aulas teóricas, como a utilização das plataformas digitais.

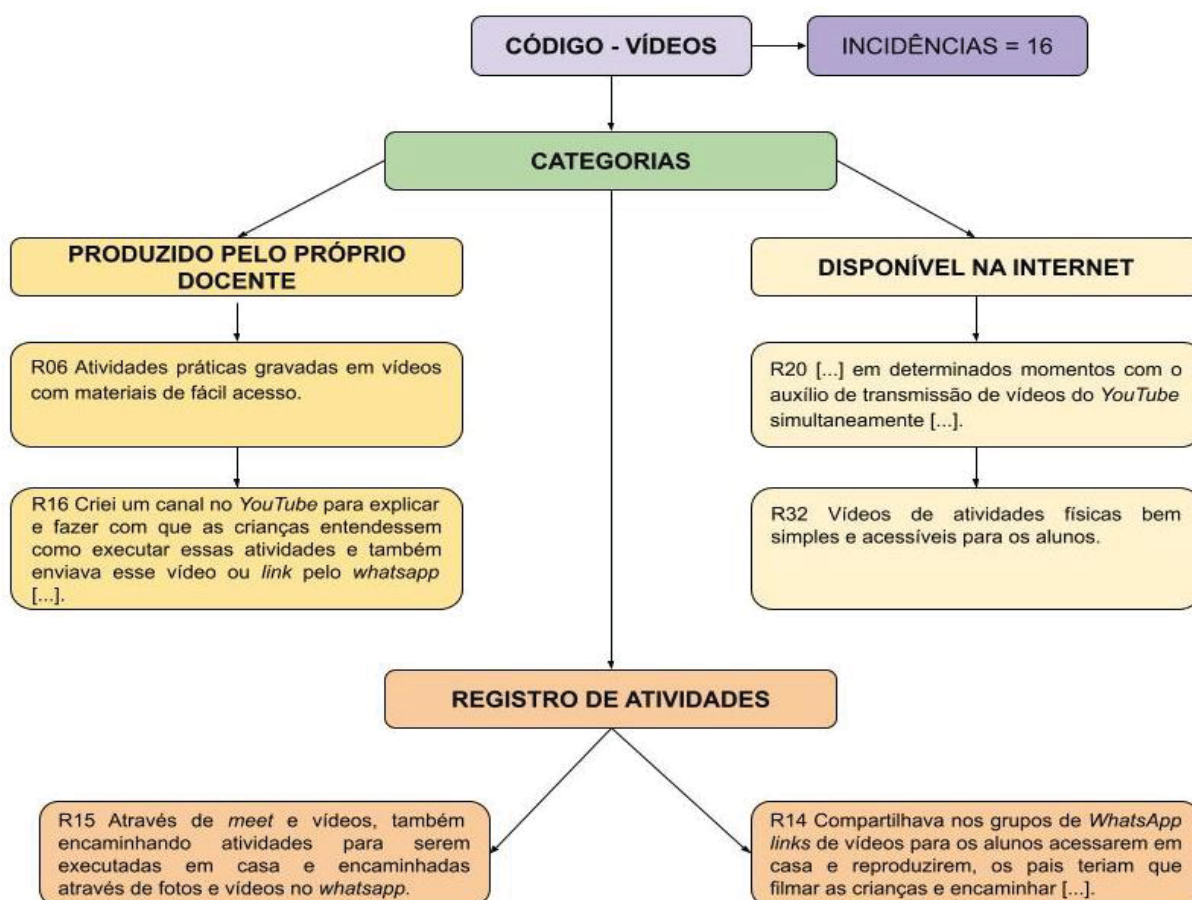
Já a categoria “estratégia adotada enquanto reforço” diz respeito ao uso dessas atividades impressas pelos docentes, como uma forma de reforço, complemento das aulas realizadas através de aplicativos e plataformas digitais.

A partir dessas categorias que emergiram na análise, torna-se possível compreender que a opção por utilizar a impressão e envio de atividade por escolas e docentes se deu em diversos contextos. A primeira categoria relatada (Estratégia Adotada Para Todos), retrata as instituições de ensino que optaram por uma estratégia uniforme, um formato único para todos, ou seja, uma medida para padronizar. Já a segunda (Estratégia Para Quem Não Tinha Internet) visou contemplar apenas aqueles que não tinham acesso as tecnologias necessárias para acompanhar as aulas de outra forma. A terceira (Estratégia Inicial Apenas) diz respeito a docentes e escolas que diante da demanda inesperada no início da pandemia, encontrou nesse formato uma ou a única opção para dar continuidade as atividades educacionais. Contudo, com o passar do tempo identificaram outras possibilidades converteram essas atividades impressas em um outro formato de aula, aí já mediado pelas TDICs. Já na quarta categoria (Estratégia Adotada Enquanto Reforço) essas atividades impressas assumem um papel de coadjuvante atuando apenas em caráter de complementação das aulas realizadas através das TDICs.

No tocante a análise em relação a forma utilizada por esses professores para realizar suas aulas práticas, foram identificados 10 códigos. Dentre eles, os três com

maior número de incidência ou semelhança semântica foram: “vídeos”, “encontros síncronos” e “*feedback*”. Os demais códigos identificados foram: “Gamificação”, “Ginástica”, “Material adaptado”, “Atividade adaptada”, “Sem prática”, “Texto” e “Canal no YouTube”. Na figura 12 a seguir é possível visualizar os dados relacionados ao código “vídeos”.

FIGURA 13 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO VÍDEOS



Fonte: o autor (2022).

A figura 12 evidencia que, assim como para a realização das aulas teóricas de EF exposto na figura 09, o código “vídeos” destaca-se também como uma das principais formas utilizadas para a realização de aulas práticas de acordo com os respondentes. As categorias que emergiram também foram as mesmas, exceto que, neste caso uma terceira categoria emergiu. A categoria “registro de atividades” está relacionada aos vídeos produzidos pelos discentes e/ou pela família como forma de registrar a realização das atividades realizadas durante as aulas práticas.

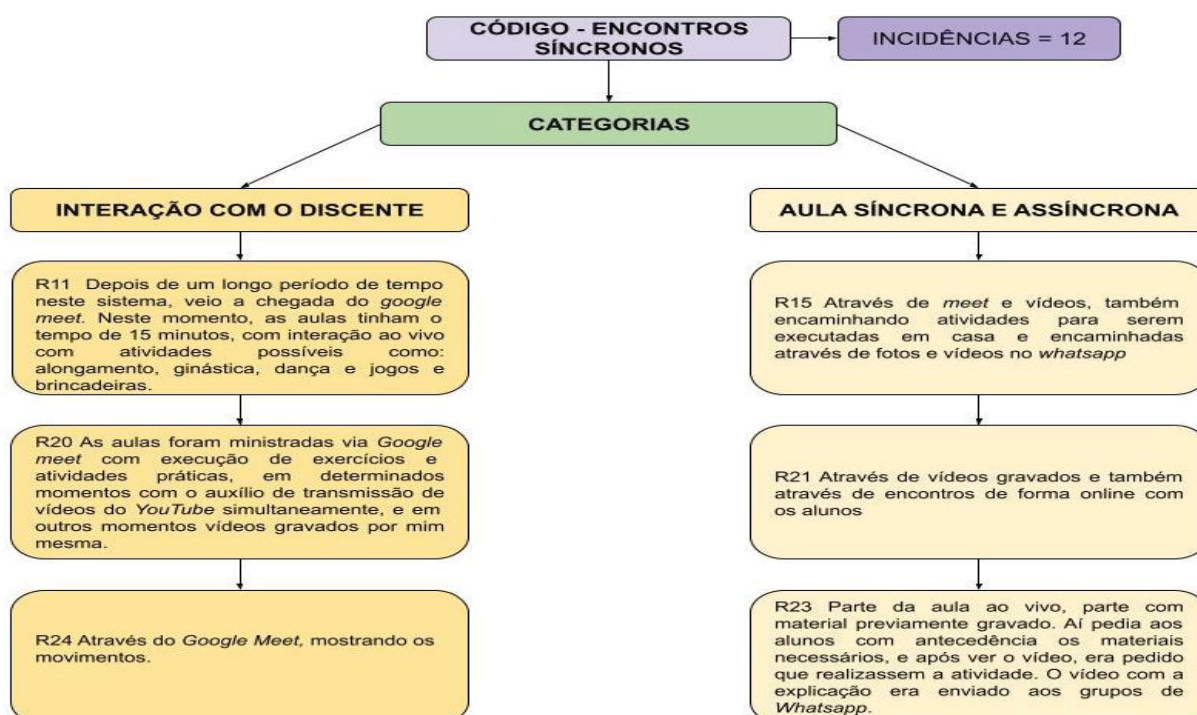
Dessa forma, os resultados tornam explícita a opção adotada pelos professores em utilizar vídeos para realizar as aulas. Contudo, o que de fato se sobressai nesse código, seja em relação as aulas teóricas ou práticas, são os achados relacionados a categoria “produzido pelo próprio docente”. Visto que, conforme Tarouco (2017), para que ocorra de fato a alfabetização informacional e midiática desses docentes, torna-se necessário que estes, desenvolvam habilidades e competências que vão além de suas capacidades de acessar e ler texto multimodais, é necessário também ser capaz de produzi-los.

Com isso, a emersão dessa categoria evidencia que muitos docentes deixaram suas posições de meros leitores ou receptores para assumir também a de produtores de conteúdo, através da gravação, edição, e envio dos vídeos. Ou seja, não apenas convertendo, mas criando uma aula no formato digital.

Ainda nessa linha, visando atrelar tal fenômeno ao conceito de Prenski (2001), acerca dos nativos e imigrantes digitais, talvez estes resultados podem estar sinalizando para a possibilidade de que muitos dos professores de EF participantes dessa investigação, estejam caminhando em direção a uma certa fluência digital.

Na sequência a figura 13 apresenta os dados relacionados ao código “encontros síncronos”.

FIGURA 14 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO ENCONTROS SÍNCRONOS

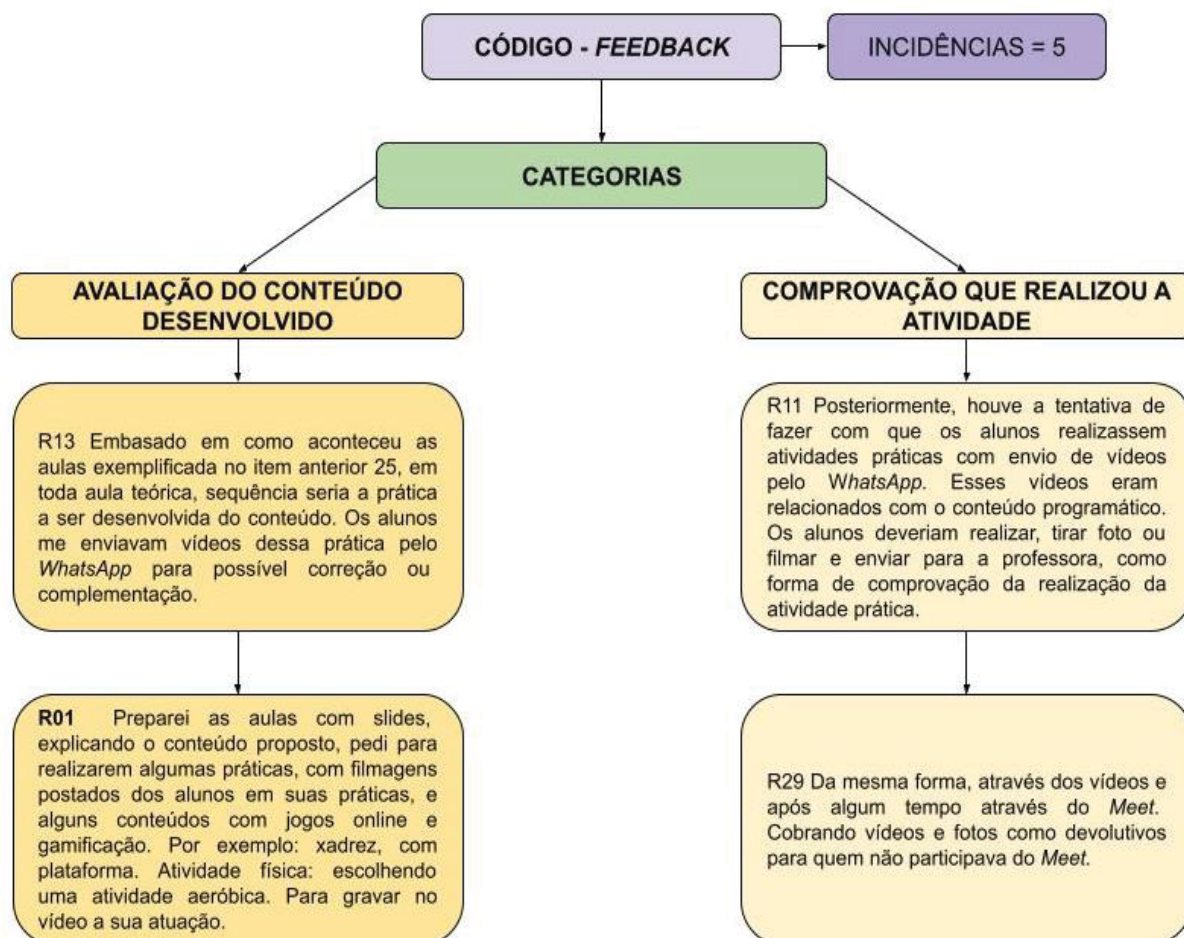


Fonte: o autor (2022).

Com 12 incidências, o código “encontros síncronos” se refere as aulas práticas que foram realizadas em tempo real, ou como pode-se dizer, ao vivo. Emergiram a partir desse código duas categorias, sendo uma a “interação com o discente”, que está relacionada as possibilidades que os professores tiveram de interagir com os discentes durante as aulas práticas síncronas. Onde foi possível realização de atividades orientadas em tempo real como pode-se observar na resposta do R24 por exemplo. Esta categoria, que já havia emergido a partir do código “plataformas digitais” visível na figura 10 relacionado as aulas teóricas, repete-se em relação as aulas práticas e evidencia a importância da interação, do contato entre docente e discente nas aulas de EF diante da perspectiva desses professores.

Com isso, a notoriedade encontrada nas respostas desses professores a cerca dessa interação docente e discente durante as aulas de EF pode estar relacionada as dificuldades de realizar essas aulas nesse período de ERE, dada a singularidade da EF., um componente curricular pautado na pluralidade dos movimentos, nas atividades coletivas, nas interações sociais etc. Dificuldades essas, que podem ter sido amenizadas diante da possibilidade desses encontros síncronos

Outra categoria que emergiu foi “aula síncrona e assíncrona”, que se refere a estratégia adotada pelos docentes e/ou instituições educacionais em dividir as aulas práticas de EF em dois momentos, sendo uma de forma síncrona com interação ao vivo e outra de forma assíncrona com envio de atividades para que fossem realizadas em casa. A seguir, os dados acerca do código “*feedback*” são apresentados na figura 14.

FIGURA 15 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO *FEEDBACK*

Fonte: o autor (2022).

A identificação do código “*feedback*” durante o processo de análise se deu diante da constatação da existência de uma certa preocupação por parte dos docentes, evidenciada nas respostas, em relação a ter uma devolutiva dos discentes no que se refere as aulas práticas. Essa devolutiva ocorreu na maior parte através de vídeos e fotos dos discentes realizando as atividades propostas pelos professores.

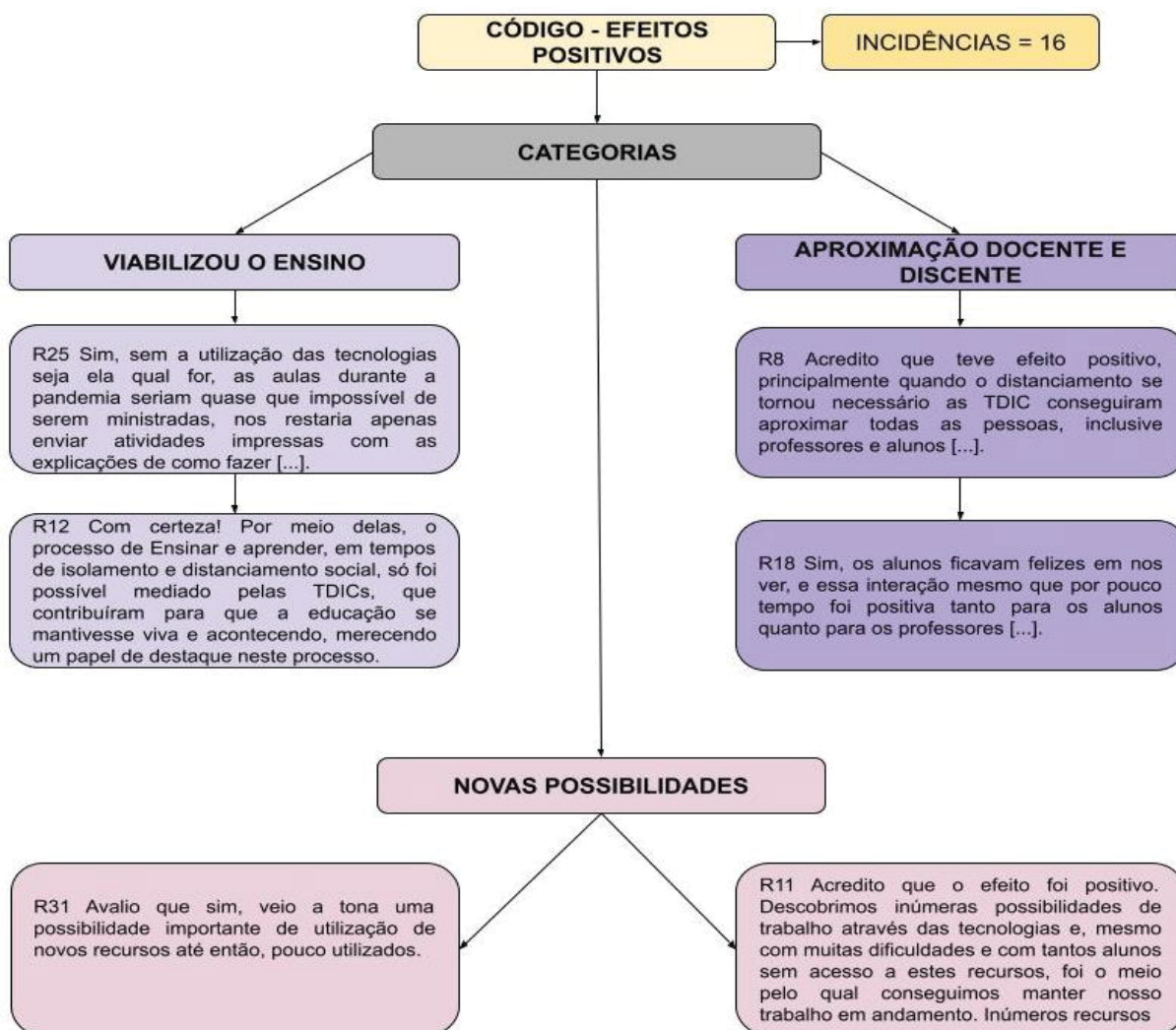
A partir do código “*feedback*” emergiram duas categorias, uma é intitulada “avaliação do conteúdo desenvolvido”, e corresponde aos docentes que solicitaram essa devolutiva dos discentes com o objetivo de avaliar e corrigir essas práticas. Esta categoria, vai ao encontro dos achados nos estudos de Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022, p.127), onde também evidencia que para o processo de avaliação a “solução encontrada pelos professores foi a utilização de fotografias e vídeos feitos pelos alunos [...]”.

Já a categoria “comprovação que realizou a atividade” refere-se aos professores que solicitaram às discentes fotos, vídeos, entre outros, apenas com a finalidade de comprovar que a atividade proposta foi realizada.

Quanto ao efeito do uso das TDICs nas aulas de EF durante a pandemia da COVID-19 diante da perspectiva dos docentes, foram identificados 5 códigos. Destes os 3 com maior número de incidência ou semelhança semântica foram: “efeitos positivos”, “efeitos positivos e negativos” e “efeitos negativos”. Os demais códigos identificados foram: “Não sei” e “Não sei o que significa”.

Com isso, na figura 15 a seguir estão dispostos os dados relacionados ao código “efeitos positivos”.

FIGURA 16 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO EFEITOS POSITIVOS



Fonte: o autor (2022).

Na figura 15, o código “efeitos positivos” destacou-se no processo de análise diante de seu elevado nível de incidências nas respostas. Sinalizando assim, que grande parte dos respondentes, consideram que o uso das TDICs durante o período de pandemia da COVID-19 surtiu efeitos positivos. Três categorias emergiram a partir do código “Efeitos Positivos”, como é possível visualizar também na figura 15.

A categoria “viabilizou o ensino” corresponde a respostas que indicam as TDICs como um elemento que foi fundamental para a manutenção das atividades educacionais nesse período de ERE. Dessa forma, através das respostas fornecidas pelos professores de EF participantes dessa investigação, compreende-se que as TDICs mais do que contribuíram, viabilizaram o ensino em um momento crítico para a educação. Outra categoria foi “aproximação docente e discente” que se refere a capacidade das TDICs de aproximar pessoas mesmo que distantes fisicamente, nesse caso docente e discente, através de seus recursos tecnológicos como imagens, vídeos, áudios, encontros síncronos entre outros.

Dentre os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse período está o de lidar com o estudante sem a presença física dele, dando a impressão de incompletude a suas aulas, conforme Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022).

Isto posto, diante do contexto em que normalmente ocorrem as aulas de EF, pode-se considerar como uma das características desta, a relação de proximidade entre docente e discente. Relação esta que sofreu um abalo com a mudança do ensino para o formato não presencial, mas avista nas TDICs uma possibilidade de amenizar essa situação.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Moura et al. (2021), essa aproximação no período de ERE se estendeu também para a relação entre docentes e familiares dos discentes. Na medida que os professores passaram a se fazer presente no ambiente familiar e os familiares com isso, passaram a conhecer melhor os professores.

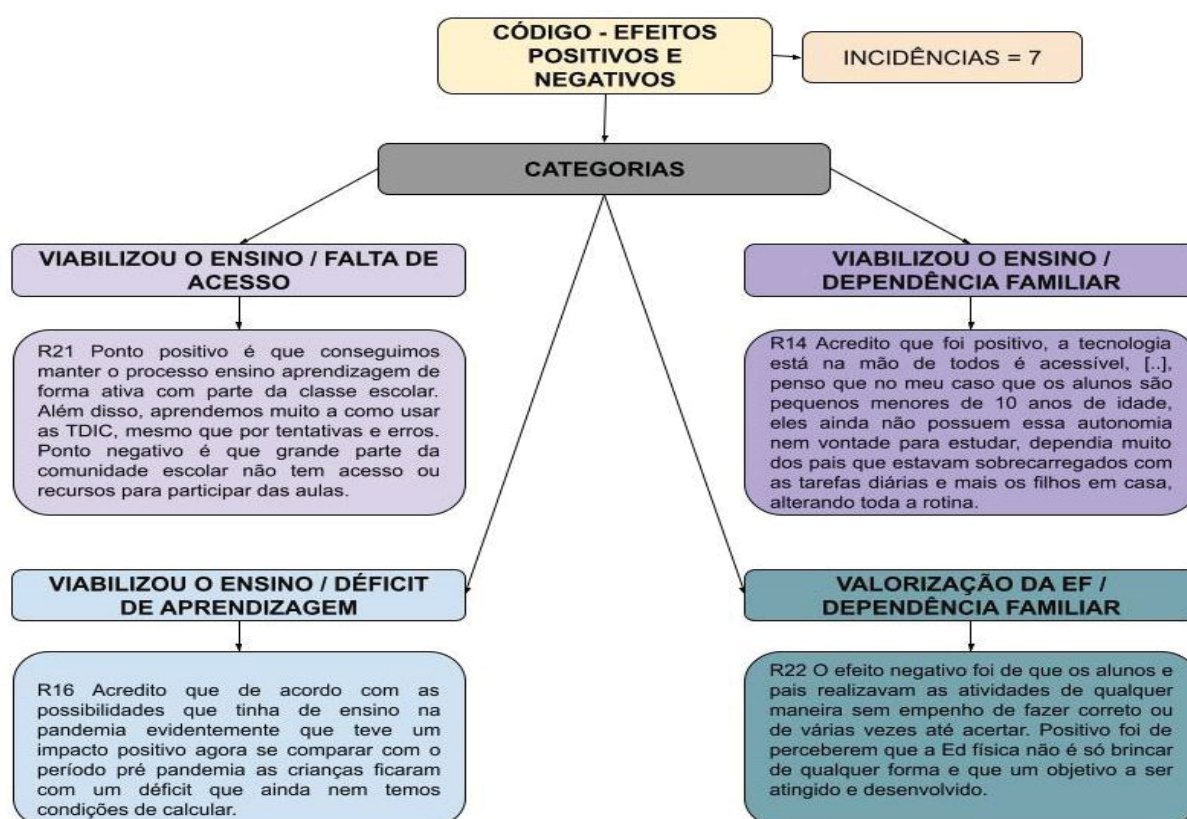
A terceira categoria é intitulada “novas possibilidades” por evidenciar um entendimento por parte dos professores de que a utilização das TDICs permitiu a descoberta de novas possibilidades.

Antes da implantação do ERE, a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) era inserida de forma gradativa nas aulas, assim como os conhecimentos acerca dessas tecnologias também eram adquiridas aos poucos pelos professores. Algo que mudou de maneira significativa após o início do ERE. Mesmo que o ERE tenha acontecido de maneira repentina,

este proporcionou a utilização das TICs de maneira mais efetiva nas aulas (MOURA, et. al., 2021, p.10).

Dessa forma, no que se refere aos docentes, compreende-se a necessidade de considerar a hipótese de que as dificuldades impostas pela pandemia, podem ter acelerado o processo de alfabetização informacional e midiática na concepção de Tarouco (2017), ou ainda, de migração digital na perspectiva de Prenski (2001), na medida em que esses professores precisaram em pouco tempo buscar conhecimento, desenvolver competências e produzir conteúdo através das TDICs. Também, a hipótese de que essas novas possibilidades descobertas, juntamente com tais competências e conhecimentos adquiridos nesse período de ERE., possam migrar para o ensino presencial. Com isso, subentende-se que a emersão da categoria “novas possibilidades” transcende o contexto do ERE e sinaliza para novas perspectivas no que tange o uso das TDICs em aulas de EF. Na sequência, a figura 16 apresenta os resultados referentes ao código “efeitos positivos e efeitos negativos”.

FIGURA 17 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO EFEITOS POSITIVOS E EFEITOS NEGATIVOS



Fonte: o autor (2022).

O código “efeitos positivos e efeitos negativos” corresponde a uma parcela dos respondentes que relataram identificar efeitos positivos, mas também efeitos negativos na utilização das TDICs. Quatro categorias emergiram a partir desse código, dentre elas a categoria “viabilizou o ensino / falta de acesso”, que se refere as TDICs enquanto um fator que viabilizou o ensino e por isso, teve um efeito positivo. Contudo, refere-se também a falta de acesso a essas tecnologias por parte de muitos discentes, tendo assim também um efeito negativo. Assim, essa categoria corrobora com estudos como os de Moura et al. (2021) e Santos et al. (2021), quando discorrem a cerca da contribuição das TDICs em diversos aspectos dentre eles a viabilização do ensino e dos desafios atrelados ao uso dessas tecnologias sendo um deles a falta de acesso por uma parcela dos estudantes.

A categoria “viabilizou o ensino / dependência familiar” esta relacionada ao entendimento do professor como efeito positivo as TDICs terem atuado como ferramentas que viabilizaram o ensino e como efeito negativo a falta de autonomia dos discentes para acessar essas tecnologias e com isso a dependência da família que nem sempre estava disponível para auxiliar nas atividades escolares. Dessa forma, compreende-se que muitos discentes, seja pela pouca idade ou ainda por qualquer outro fator, não dispunham de acesso livre, o tempo todo a determinadas tecnologias. Dependendo assim da disponibilidade dos pais e/ou responsáveis legais para ter acesso. Nesse sentido, essa dependência dos familiares para utilizar essas tecnologias age enquanto um fator limitador para a realização das aulas. Surtindo com isso, um efeito negativo.

Ao que se refere categoria “viabilizou o ensino / déficit de aprendizagem” como é possível visualizar na resposta do R16 exposta na figura 16, parte do princípio de que por mais que as TDICs tenham viabilizado o ensino nesse período de ERE houve um déficit de aprendizagem com relação ao período pré-pandemia ou ainda, no ensino presencial. Nesse sentido, torna-se necessário considerar que é evidente que os procedimentos metodológicos de ensino precisaram ser adaptados de forma abrupta para atender as demandas impostas pela pandemia. E que muitos objetivos pré-estipulados para o ensino presencial não foram contemplados no ERE. Contudo, tornar-se-ia contraditório atribuir ao uso as TDICs o fardo da possível defasagem de aprendizagem que ocorreu no ERE na medida em que foram estas tecnologias, conforme as respostas dos próprios docentes participantes dessa investigação, que possibilitaram a continuidade das atividades educacionais nesse

período. Dessa forma, compreende-se que o efeito negativo expresso nessa categoria está no sentido de que a utilização das TDICs mesmo tendo viabilizado o ensino pode não ter sido o suficiente para possibilitar uma aprendizagem de forma integral na percepção desses docentes.

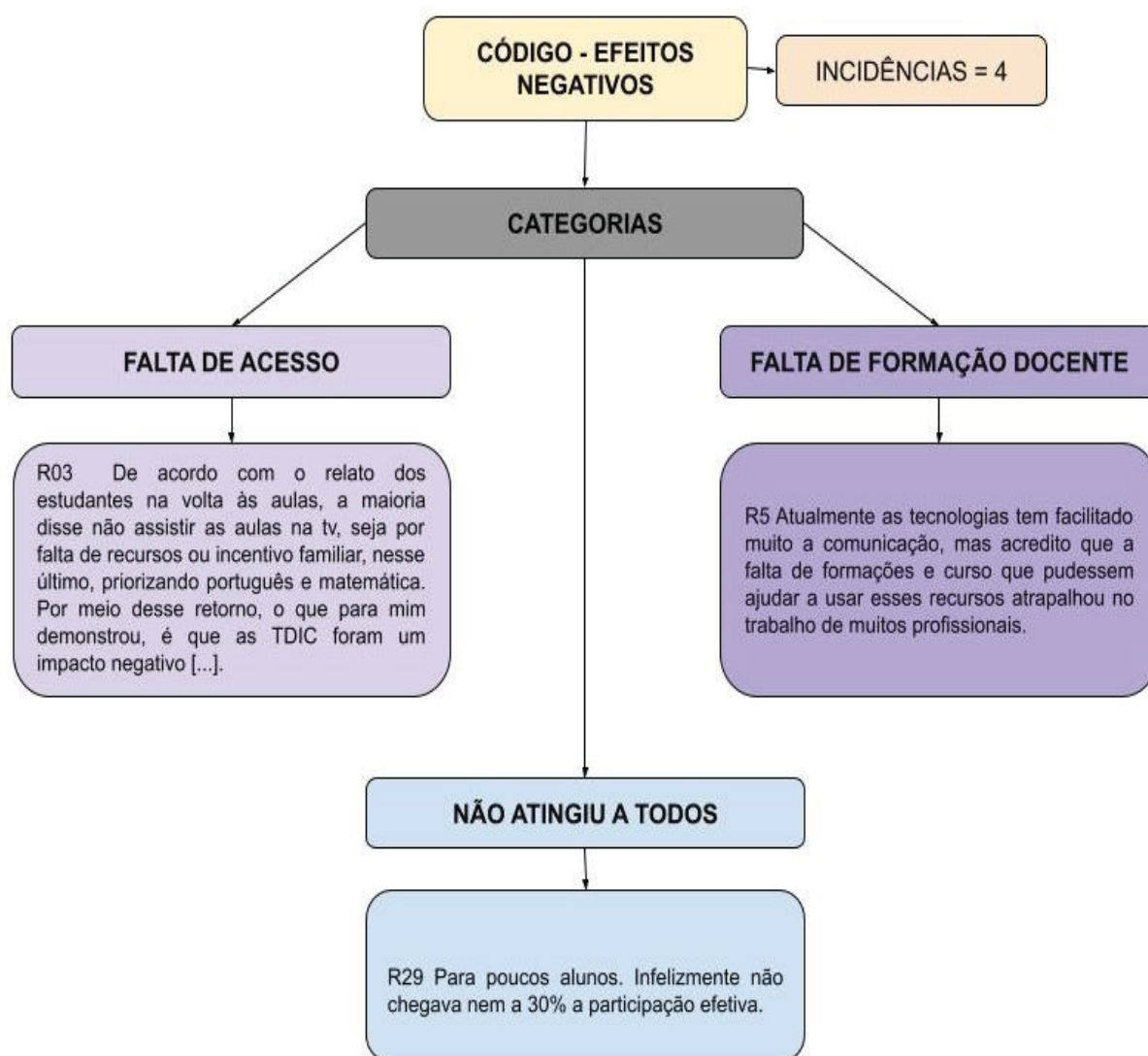
Já a categoria “valorização da EF / dependência familiar” estabelece como efeito positivo a valorização do componente curricular EF na medida em que muitas famílias, ao acompanhar as aulas juntamente com os discentes, tiveram a oportunidade de conhecer melhor os procedimentos metodológicos e objetivos que envolvem as aulas de EF. E como efeito negativo, a dependência da família para realizar as aulas ou atividades. Nesse sentido:

Com o início das aulas remotas, onde os estudantes perderam a presença física e direta do professor, a família se faz ainda mais necessária para a vida escolar dos estudantes, tendo como papel apoiar, auxiliar e incentivar a aprendizagem (MOURA et al., 2021, p. 8).

Desse modo, a emergência dessa categoria ressalta a importância da família no processo educacional dos filhos. Nessa mesma perspectiva, torna-se necessário compreender a existência de pilares que formam a estrutura e dão sustentabilidade a instituição escolar. Tais como, docentes, equipe gestora, equipe pedagógica, equipe administrativa, equipe de serviços gerais, discentes e a família. E compreender ainda, que a ausência de um pilar destes já é o suficiente para desestabilizar todo o processo.

A seguir na figura 17 estão os dados referentes ao código “efeitos negativos”.

FIGURA 18 - RESULTADOS REFERENTES AO CÓDIGO EFEITOS NEGATIVOS



Fonte: o autor (2022).

A identificação do código “efeitos negativos” parte do entendimento de alguns professores de EF., expresso em suas respostas, de que a utilização das TDICs durante o período de pandemia surtiu somente efeitos negativos. Três categorias emergiram a partir desse código, uma é a “falta de acesso” que está relacionada em grande parte aos discentes que não dispunham de recursos tecnológicos que permitissem acesso as aulas realizadas no ERE.

A implementação do ERE exigiu muito por parte dos professores, além da adaptação urgente às tecnologias digitais, evidenciando, de maneira significativa, as dificuldades de acesso às tecnologias e à internet, vivenciada principalmente pela população mais pobre, tornando desigual a forma de ensino e ressaltando a preocupação dos professores com os

estudantes que não possuem as mesmas possibilidades (MOURA, et al. 2021).

Isto posto, os resultados que levaram a emergência da categoria “falta de acesso”, assim como os achados nos estudos de Moura, et al., (2021) e Santos et al. (2021), evidenciam que por mais tecnológica que tenha se mostrado a sociedade brasileira, a desigualdade social ainda se faz presente de forma significativa no país.

A categoria “falta de formação” refere-se aos desafios enfrentados pelos docentes para realizar as aulas durante o ERE utilizando TDICs, as quais estes não tiveram uma formação prévia para usar. A emergência dessa categoria vai ao encontro das respostas fornecidas pelos docentes já explícitas no gráfico 06. Contudo dessa vez, tais resultados podem sinalizar para uma preocupação por parte desses professores de que a falta de formação docente para utilização desses recursos tecnológicos pode ter comprometido o ensino, ou parte dele, conforme é possível identificar na resposta fornecida pelo R5 na figura 17. O que justificaria nesse sentido, a indicação como um efeito negativo. Portanto, essa categoria torna explícito um dos principais desafios enfrentados pelos professores de EF. já apontado em outros estudos como o de Zaim-de-Melo, Golin e Rizzo (2022).

A categoria “não atingiu a todos” expressa a frustração docente em não ter contemplado a todos através do uso das TDICs nas aulas de EF durante a pandemia. Em alguns casos, como o do R29 visível na figura 17, atingiu apenas uma parcela minoritária dos discentes. Estes resultados corroboram com a fala dos professores entrevistados no estudo de Moura et al. (2021), onde demonstram grande preocupação ao não conseguir alcançar os estudantes em sua totalidade durante o ERE. Depreende-se que a emergência dessa categoria se dá não diante do fato em si do “não alcançar a todos”, mas sim do descontentamento dos professores diante desse fato.

Quanto a isso, que a realidade vivenciada no ERE destoa em diversos aspectos do ensino presencial não é uma novidade, contudo, o que essa categoria torna explícito, é que esses professores talvez não esperassem que a utilização das TDICs para realizar as aulas não contemplaria todos os discentes. Tornando assim, o ERE desigual, e apenas para alguns. Justifica-se assim, a percepção de alguns docentes de que ao não possibilitar o alcance de todos, as TDICs surtem um efeito negativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto elemento norteador de toda a investigação, esta dissertação apresentou como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como aconteceram as aulas de Educação Física Escolar na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 de acordo com a percepção dos docentes?

Com vistas a responder esse questionamento teve como objetivo geral analisar as aulas de Educação Física na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 a partir da percepção dos professores.

Deste modo, através de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, optou-se para a coleta de dados pela utilização do instrumento questionário *on-line*, devido as restrições impostas pela pandemia da COVID-19 no período de desenvolvimento da pesquisa. Instrumento este, que permitiu responder os objetivos específicos dessa dissertação.

O primeiro objetivo específico, tinha em vista caracterizar o processo de profissionalização dos professores e o conhecimento deles em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física. Diante das respostas obtidas foi possível identificar que a parcela majoritária dos participantes da pesquisa tem um tempo de atuação enquanto docente entre 6 a 10 anos. E que 25 participantes se encontram na fase 3 – diversificação, do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2000). Fase essa que se caracteriza pela busca de novos desafios, novas experiências, diversificação de materiais didáticos etc. Mas também, é a fase na qual ocorre o questionamento da carreira, seus percursos, ou seja, se realmente pretendem seguir adiante ou mudar de rumo.

Foi possível constatar ainda, que todos os participantes informaram possuir graduação em EF destes, 19 indicam ter realizado graduação em licenciatura plena em EF e 13 licenciatura em EF. Com relação a formação continuada *Lato Sensu*, a maioria indica possuir, exceto 4 participantes que informaram não possuir nenhuma especialização. E 6 participantes informaram possuir especialização *Stricto Sensu* a nível de mestrado, sendo que um destes informou também possuir doutorado.

Nesse sentido, através das repostas fornecidas pelos docentes, destacou-se a constatação da ausência de formações continuadas relacionadas ao uso de

tecnologias em especial as digitais. Exceto um participante que informou ter realizado mestrado em Educação e Novas Tecnologias.

No que se refere ao conhecimento dos participantes acerca do uso de TDICs nas aulas de Educação Física foi possível identificar que metade dos respondentes informaram possuir conhecimento de informática básica e a outra parte ter conhecimento de informática intermediária. Apenas 1 respondeu ter conhecimento de informática em nível avançado. Desta forma, evidenciou-se que todos os participantes indicaram possuir conhecimento em algum nível de informática.

A grande maioria dos respondentes informou não ter realizado nenhuma formação em relação ao uso das tecnologias na EF Escolar. Constatou-se com isso uma ausência de capacitação docente dessa natureza. Já em relação ao saber o que são as TDICs, a maioria absoluta informou ter ciência do que são essas tecnologias. Contudo, compreende-se que demanda uma certa atenção essa parcela mesmo que minoritária, que informou não ter conhecimento acerca do que se trata as TDICs. Tendo em vista que, essas tecnologias já fazem parte do universo escolar.

Quanto a ter realizado alguma formação específica direcionada ao uso das TDICs na EF, os resultados seguiram a mesma tendência das respostas fornecidas em relação e formações para o uso de tecnologias. Ou seja, a maioria absoluta ou ainda, 87,5% informaram não ter realizado nenhuma formação dessa natureza.

Compreende-se com isso, que a falta de capacitação na medida em que limita o conhecimento dos docentes acerca dessas tecnologias, compromete o processo de ensino e aprendizagem onde essas tecnologias são ou pretendiam ser utilizadas.

Mesmo sem as devidas formações, 84,4% dos professores indicaram ter feito uso das TDICs durante a pandemia da COVID-19, evidenciando dessa forma, que essas tecnologias se tornaram uma das principais opções diante das necessidades impostas pela pandemia. Nesse mesmo sentido, apenas 29,6% dos docentes acreditam ter utilizado adequadamente as TDICs nas aulas de EF. Enquanto, a parcela majoritária ou 70,4% deduzem ter utilizado parcialmente correto as TDICs. A identificação destes resultados tornou possível a constatação de que esses professores consideram ter feito um bom uso das TDICs, no entanto, tiveram a percepção de que estas podem oferecer maiores possibilidades e recursos dos quais eles não têm conhecimento. Diante dessa constatação, duas hipóteses podem ser consideradas: uma em relação a falta de formação já evidenciada pelos docentes e

a outra em relação as dificuldades implícitas dos professores em se adaptar de forma repentina a utilização dessas tecnologias nas aulas. Sendo essa última, justificada pelo conceito de “imigrantes digitais” de Prenski (2001) onde discorre acerca dos desafios dos docentes “imigrantes digitais” para ensinar em um ambiente dominado pelos “nativos digitais”.

Quanto as TDICs já utilizadas pelos docentes nas aulas de EF destacaram se com mais indicações: celular, internet, WhatsApp, notebook, sites, aplicativos, PowerPoint, Smartphones, caixa de som e Word. Sendo possível assim, identificar uma diversidade de TDICs utilizadas por esses professores na aula de EF.

Diante desse panorama, foi possível identificar que esses professores possuem um certo conhecimento em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física, no entanto, conforme a percepção dos próprios, esse conhecimento ainda não se encontra em um nível suficiente a ponto de permitir a realização das aulas de EF utilizando todas as possibilidades que as TDICs têm a oferecer.

Em relação ao segundo objetivo que corresponde a verificar a forma e as condições que os professores de Educação Física realizaram as suas aulas no período de pandemia, os resultados indicaram a utilização das plataformas digitais e do aplicativo *WhatsApp* enquanto as TDICs mais utilizadas para a realização das aulas no contexto do ER.

Nessa linha, destacou-se a ressignificação do uso do *WhatsApp* pelos docentes, abrindo possibilidades para um novo entendimento no que se refere a presença desse aplicativo no contexto escolar.

Contudo, 92,6% dos docentes informaram também ter utilizado atividades impressas como forma de lecionar durante esse período. Tornando evidente com isso, que essa foi uma estratégia encontrada por diversas instituições de ensino e professores para alcançar o maior número de estudantes possíveis.

Com relação as condições em que realizaram essas aulas, todos os respondentes informaram ter utilizado a própria casa enquanto espaço físico para lecionar. Ainda nesse sentido, 70% dos professores consideraram não ter sido um ambiente adequado para a realização das aulas.

Diante de tais resultados, constatou-se que a adaptação por mais que tenha viabilizado o ensino, não tornou o ambiente residencial em um local adequado para o ensino na percepção da maioria dos professores. Compreende-se ainda, que tal

fenômeno se configura enquanto mais um dos desafios enfrentados pelos docentes nesse período de pandemia da COVID-19.

No que se refere aos recursos tecnológicos utilizados pelos professores para realizar as aulas de EF, 52% dos docentes informaram ter utilizado recursos próprios e recursos fornecidos pela escola. E 48% informaram ter utilizado apenas recursos próprios. Assim, nenhum professor respondeu ter utilizado apenas recursos fornecidos pela escola.

Estes resultados tornam explícita a ação docente diante da realidade vivenciada no contexto do ERE. Onde esses professores precisaram empregar recursos próprios para que fosse possível dar continuidade às atividades educacionais nesse período. Ainda com relação aos recursos utilizados, a maior parte dos docentes também consideraram que estes não foram os suficientes para a realização das aulas.

Constatou-se também através das respostas fornecidas pelos docentes, que a maioria absoluta não realizou nenhuma formação específica para dar aulas no período da pandemia da COVID-19.

Tendo em vista estes resultados, compreende-se que eles contemplam o segundo objetivo ao evidenciarem que no tocante a forma utilizada pelos professores para lecionar nesse período algumas TDICs surgiram enquanto possibilidades que contribuíram no processo. Como no caso do *WhatsApp* e das plataformas digitais dentre outras. Contudo, foi necessário ainda a utilização de atividades impressas porque o acesso a essas tecnologias ainda não é uma realidade de todos. Já no que se refere as condições em que foram realizadas essas aulas, os resultados revelaram que estas foram totalmente desfavoráveis em diversos aspectos. Desde a falta de estrutura como ambiente e recursos até a falta de formação docente.

O terceiro objetivo corresponde a investigar o processo de ensino das aulas teóricas e práticas que os docentes lecionaram na pandemia. Assim, no que se refere a caracterização desse processo em relação as aulas teóricas, através da AC surgiram 3 códigos com maior número de incidências ou semelhança semântica: “vídeos”, “plataformas digitais” e “atividades impressas”. Sendo possível através destes resultados o entendimento de que a utilização de vídeos, plataformas digitais e atividades impressas destacaram-se enquanto procedimentos metodológicos adotados por esses docentes para a realização das aulas teóricas de EF.

Quando ao código “vídeo” emergiram duas categorias sendo uma “produzido pelo próprio docente” que diz respeito a produção desse material midiático pelo professor e a outra “disponível na internet” relacionada a capacidade do docente de encontrar e adaptar ao contexto da aula vídeos já disponíveis na internet.

Em relação ao código “plataformas digitais” as duas categorias que emergiram foram “recursos da plataforma” que destaca a diversidade de recursos disponíveis nas plataformas digitais e “interação com os discentes” que se refere a possibilidade de interação entre professor e estudante viável através das plataformas digitais.

Já no que se refere ao código “atividades impressas”, quatro categorias emergiram, a primeira é “estratégia adotada para todos”, que corresponde ao uso dessas atividades impressas como uma forma padrão para realizar essas aulas teóricas, a segunda é “estratégia para quem não tinha acesso à internet”, que se refere a estratégia adotada pelos docentes e/ou instituições educacionais de imprimir e enviar essas atividades para aqueles estudantes que não tinham acesso a internet. A terceira categoria “estratégia inicial apenas” refere-se ao uso provisório dessas atividades impressas, logo no início do ERE ou até que fosse possível realizar por outros meios como as plataformas digitais dentre outros. E a quarta, “estratégia adotada enquanto reforço” diz respeito ao uso de atividades impressas enquanto um complemento das aulas realizadas por plataformas digitais dentre outros meios.

Dessa forma, os resultados em relação aos procedimentos metodológicos adotados pelos professores de EF participantes dessa investigação para realizar suas aulas teóricas evidenciam a utilização das TDICs vídeos e plataformas digitais enquanto ferramentas pedagógicas nesse processo e que as possibilidades que justificam a opção por utilizar atividades impressas vão além do objetivo de alcançar os estudantes que não tinha acesso à internet e demais tecnologias, mas também como estratégia provisória, e/ou como um complemento da aula ou ainda uma forma de padronização das aulas.

Com relação as aulas práticas, os três códigos que emergiram com maior número de incidências na AC foram “vídeos”, “encontros síncronos” e “*feedback*”. Assim como nas aulas teóricas, o código “vídeo” surgiu enquanto um dos principais procedimentos utilizados pelos professores para realizar também as aulas práticas de EF. As duas categorias também se repetiram, no entanto, na análise em relação

as aulas práticas uma terceira categoria emergiu: “registro de atividades” esta, refere-se aos vídeos produzidos pelos discentes ou pela família visando registrar a realização das atividades.

Dessa forma, por meio da identificação do código “vídeos” e da categoria “produzido pelo próprio docente” tanto na realização das aulas teóricas quanto práticas, destaca-se a ação desses professores ao assumirem o papel de protagonistas na medida em que se tornam capazes de produzir conteúdo pedagógico em um meio digital. Sinalizando com isso, para a possibilidade de estarem caminhando em direção a alfabetização digital na perspectiva de Tarouco (2017), e/ou ainda rumo a fluência digital na concepção de Prenski (2001).

O código “encontros síncronos” está relacionado a possibilidade da realização das aulas práticas em tempo real. A partir deste código emergiram duas categorias. A primeira “interação com o discente” novamente aparece como categoria, com isso, evidencia a importância dada pelos professores para com a possibilidade de interação entre docente e discente para a realização das aulas, sejam elas teóricas ou práticas. Já a categoria “aula síncrona e assíncrona” corresponde a divisão das aulas em dois momentos, sendo um com encontros em tempo real e outro apenas com atividades enviadas.

Quanto ao código “*feedback*”, este corresponde a devolutiva fornecida pelos discentes com relação as aulas práticas. As categorias que emergiram foram “avaliação do conteúdo desenvolvido” que diz respeito a solicitação dos docentes por uma devolutiva em forma de vídeos ou fotos aos discentes, com o objetivo de avaliar e corrigir essas práticas. Já a categoria “comprovação que realizou a atividade” refere-se à solicitação dessa devolutiva apenas como uma forma constatar se as atividades foram realizadas.

Diante dos resultados, no que se refere ao terceiro objetivo, considera-se que este foi contemplado na medida em que foi possível identificar que em ambas as aulas, teóricas e práticas, os procedimentos metodológicos incluíram a utilização de vídeos e plataformas digitais, contudo, se nas aulas teóricas as atividades impressas também foram uma opção de destaque, nas aulas práticas priorizou-se os encontros síncronos, a interação direta com os estudantes e o *feedback* por meio de imagens e vídeos. Ou seja, o processo de ensino da EF em aulas práticas e teóricas da educação básica no período do ERE envolveu o uso de TDICs e seus recursos enquanto procedimento metodológico adotado pelos docentes.

O quarto objetivo proposto visou identificar o efeito do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física. O procedimento de análise levou a identificação de três códigos que apresentaram maior número de incidências; “efeitos positivos”, “efeitos positivos e negativos” e “efeitos negativos”.

Com relação ao código “efeitos positivos”, emergiram três evidências em forma de categorias; a primeira é “viabilizou o ensino” e esta relaciona ao entendimento por parte dos docentes que a utilização das TDICs, como vídeos, *WhatsApp*, plataformas digitais entre outras, viabilizou o ensino no período em que este foi remoto. A segunda é “aproximação docente e discente” que se refere a capacidade que as TDICs tiveram de amenizar um dos principais desafios enfrentados por estudante e professores que foi o distanciamento diante das restrições impostas pela pandemia. E a terceira categoria; “novas possibilidades”, assume um lugar de destaque entre os achados, na medida em que se refere a descoberta de novas possibilidades por meio das experiências vivenciadas em relação ao uso das TDICs, e com isso, sinalizam para a existência da possibilidade também da utilização dessas tecnologias para além do ERE.

O código “efeitos positivos e efeitos negativos” corresponde a percepção dos docentes participantes de que a utilização das TDICs nas aulas surtiu efeitos positivos, em contrapartida também surtiu efeitos negativos. Quatro categorias emergiram em meio a análise desse código; sendo elas “viabilizou o ensino / falta de acesso”, “viabilizou o ensino / dependência familiar”, “viabilizou o ensino / déficit de aprendizagem” e “valorização da EF / dependência familiar”. Dessa forma, enquanto efeitos positivos elencados pelos docentes destacam-se a viabilização do ensino através dessas tecnologias e a valorização da EF enquanto componente curricular na medida em que as famílias tiveram a oportunidade de acompanhar e compreender melhor os processos que envolvem as aulas de EF. Já com relação aos efeitos negativos a falta de acesso por grande parte dos estudantes a essas tecnologias, falta de autonomia por parte dos estudantes que muitas vezes dependiam dos familiares para ter acesso e fazer uso de algumas TDICs necessárias para as aulas e o déficit de aprendizagem ao considerarem que o ensino por meio das TDICs nesse período em que ocorreu o ERE não foi o suficiente para alcançar todos os objetivos em relação a aprendizagem ao ser comparado com o período anterior à pandemia.

Por fim, o código “efeitos negativos” que corresponde ao entendimento de que a utilização das TDICs durante as aulas de EF no contexto do ERE gerou apenas efeitos negativos na percepção de uma parcela dos professores que participaram dessa investigação. As categorias que emergiram nesse código foram “falta de acesso”, “falta de formação docente” e “não atingiu a todos”. Deste modo, através destas categorias constatou-se que na percepção dos docentes os efeitos negativos em decorrência do uso das TDICs nas aulas estão relacionados a falta de acesso a recursos tecnológicos por grande parte dos estudantes, os desafios enfrentados por esses professores para realizar essas aulas utilizando tais tecnologias sem possuir uma formação prévia para isso e a frustração dos professores ao constatar que não seria possível alcançar todos os discentes através do uso dessas tecnologias.

Compreende-se dessa forma, que o quarto objetivo foi contemplado na medida em que a análise dos resultados permitiu a identificação de que na percepção dos professores de EF participantes dessa investigação, a utilização das TDICs nas aulas surtiu efeitos positivos e negativos.

Frente aos resultados obtidos nessa pesquisa, compreende-se que os desafios enfrentados pelos docentes para a realização das aulas de EF na educação básica no período de pandemia da COVID-19 e diante do uso da TDICs, abrangem diversos aspectos como; falta de um ambiente apropriado, de formação docente, de recursos tecnológicos, de conhecimento em relação as TDICs, do contato com os discentes, de investimentos por parte das instituições educacionais, entre outros.

Desta forma, os resultados obtidos na presente investigação denunciam e/ou ratificam algumas dificuldades que são anteriores a pandemia. Tais como: a falta de estrutura das instituições de ensino, ausência de processo de formação principalmente voltado para as TDICs na sala de aula e as desigualdades de acesso tanto para professores quanto para alunos.

Contudo, cabe destacar que em meio a essas entre outras dificuldades, os professores visando não deixar seus discentes desamparados, se aventuraram em um universo digital até então muito pouco conhecido por estes, pelo menos em seu aspecto educacional. Com isso, foram capazes de buscar, adaptar e produzir conteúdo através dessas tecnologias, resignificando assim, sua prática pedagógica e evidenciando a presença da “Autoformação”, ou seja, professores que não tiveram tempo/disposição para procurar processos formais e foram aprender na informalidade.

Entende-se ainda que quanto ao uso das TDICs nas aulas, os resultados evidenciaram uma ampla gama de possibilidades para o emprego destas a favor do ensino e da aprendizagem. Destacou-se ainda nesse sentido, a descoberta por parte dos professores de diversas possibilidades com relação ao uso das TDICs nas aulas, e com isso deixa em aberto um questionamento; é possível que tais descobertas serão o suficiente para que essas tecnologias passem a ser utilizadas com maior frequência também nas aulas presenciais de EF na educação básica? Depreende-se que para responder esta indagação seja necessário considerar as implicações que envolvem a implementação dessas tecnologias na escola a começar pelos desafios evidenciados nessa pesquisa, assim como a necessidade de mais estudos acerca dessa temática. No entanto, é possível considerar que os resultados obtidos na presente dissertação sinalizam de forma positiva para com essa possibilidade.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIATED PRESS (Brasil). 'Pandemia' é eleita a palavra do ano 2020 pelo dicionário Merriam-Webster: 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/30/pandemia-e-eleita-a-palavra-do-ano-2020-pelo-dicionario-merriam-webster.ghtml>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BARACHO A. F.O.; GRIPP F.J; LIMA M.R; Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./ mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/n9NWYkWYZf4Tmzk4L7kRJR/?lang=pt> Acesso em: 16 ago. 2021.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25 n. 51. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- BARBOSA, R. A. S; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, v. 1, n. 1, p. e12, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2016
- BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Portal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologias de Informação e Comunicação. In: Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação à distância. MILL, Daniel (Org.). 1ª edição, Editora: **Papirus**. Campinas-SP, p.617-625, 2018
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.13, n.2, p.282-7,1992.
- BETTI, M. Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física? **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, 2001.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 1(1): 73–81, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL C. C. P.; CALDAS J. M. P.; SILVA R. M.; BEZERRA I. C. Considerações Introdutórias - **Reflexões Sobre a Pesquisa Qualitativa em Saúde**. In. Estudos Qualitativos: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações. Silva, R. M; Bezerra, I. C; Brasil, C. C. P; MOURA, E. R. F. (Org.). Sobral: Edições UVA; 2018, p.21-26.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5/2020. Reorganização do Conselho Escolar e da Possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares Nacionais.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar., seção 01, p. 39, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília, MEC/SEM, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

CAMILO, R. C.; BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 34, p. 122-135.jun. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/hZHBsS>> . Acesso em: 14 abril. 2022. ISSN 2175-8042.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. Brasília, DF: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018. 67p. (Série Documental Relatos de Pesquisa, n. 41).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRÊA, A. P. Vivência docente no ensino remoto: da quadra para as telas digitais. **Revista com censo**, v. 8, n. 4, p. 88-93, nov., 2021.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P., C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V (Orgs.). Manual de Produção Científica, Porto Alegre: Penso, 2014, p. 55-70.

COSTA, A. E. R. NASCIMENTO, A. W. R. Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. **CONEDU** – Alagoas, 2020.

CRESWEL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIAS, M. R. D. As tecnologias digitais na formação e no exercício da democracia nos colegiados escolares da rede municipal de educação de Santo André. 2019. 216 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - **Universidade Nove de Julho**, São Paulo.

DÖRR, N.; FELTES, A. F. Importância do diálogo sobre corpo e mídia nas aulas de educação física: um mundo de ilusões. **Revista com censo**, v. 8, n. 3, p. 237-241, ago., 2021.

FERREIRA, J. L.; BEHRENS, M. A. Formação continuada *on-line* para docentes que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, 2016.

FERREIRA, J. L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-19, 2020.

SILVA FILHO, G. P.; FONTENELE, G. L. dos S. A educação física escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do ensino fundamental I: desafios e possibilidades. **Revista Com Censo**, v. 8, n. 3, p. 232-236, ago. 2021.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, E., et al. Promoting Physical Activity during School Closures Imposed by the FirstWave of the COVID-19 Pandemic: Physical Education Teachers' Behaviors in France, Italy and Turkey. Urbino. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. 2020. Disponível em: < <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/24/9431> . Acesso em: 10 jan. 2021>.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Developmen**. v. 9 n. 10, p. e4309108734-e4309108734, 2020.

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

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online Learning*. **Educause Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> . Acesso em: 20 dez. 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua): Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2019, p.6. Disponível em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ILMI, Z. DARMA, D. C.; AZIS, M. Independence in Learning, Education Management, and Industry 4.0: Habitat Indonesia during COVID-19. **Journal of Anthropology of Sport and Physical Education**, Samarinda, 4(4), 63–66, 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. Relatório de pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. Estágio intermediário, maio de 2020a. Disponível em: <[Pesquisa \(institutopeninsula.org.br\)](https://pesquisa.institutopeninsula.org.br)>. Acesso em: 22 jul. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP. Papirus, 2007.

KENSKI, V. M.. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003. 157 p.

LEIFELD, F; ALMEIDA, I. C. de; LABIAK, O. Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, v. 24, p. 1-8, abr., 2021.

Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. Sanar, 19 mar. 2020. Covid-19. Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LISTKOVA, M. Physical education of students in the format of distance education. In: BIO WEB OF CONFERENCES, 26., 2020, Omsk. **Omsk State Pedagogical University**, 2020. <https://www.bio-conferences.org/articles/bioconf/pdf/2020/10/bioconf_pes2020_00054.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LU, C.; BARRETT, J.; LU, O. Teaching Physical Education Teacher Education (PETE) *Online*: Challenges and Solutions. **Brock Education Journal**. v. 29 n. 2. 2020. Disponível em:< <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267187.pdf>> . Acesso em: 05 jan. 2021.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, e26081, 2020.

MEC/INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: . Acesso em:

MELO, V. A. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil**. Panoramas e Perspectivas. 4º edição. São Paulo: Ibrasa, 1999.

ZAIM-de-MELO, R.; GOLIN, C. H.; RIZZO, D. T. de S. Educação Física na Escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do ensino fundamental. **Corpociência**, v. 26, n.1, p118 -133, 2022.

ZAIM-de-MELO, R.; RIZZO, D. T.; RIBEIRO, E. A. G. Prática pedagógica e docência: o olhar do professor de educação física no enfrentamento da Covid-19. **Kinesis**, v. 39, p. 1-17, 2021.

MENEZES, A. H. N. et al. Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância. **Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina-PE, 2019.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MOURA, D. S., et al. Ensino Remoto Emergencial no Estado do Mato Grosso: desafios presentes no ensino da Educação Física. **Research Society and Development**, v.10, n.15, 2021.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

Historico da pandemia de COVID-19. OPAS. Brasil, [s.d.]. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2016.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

REIS, A. L. A Pandemia do Covid-19: Potencialidades e Desafios do Ensino Remoto na Perspectiva de Professores da Educação Básica. In: CONSCIENCIA: a virtualização do ensino, ressignificando a aprendizagem., v.1 n.12, 2021. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. UEADSL, 2021. p. 1 – 6 . Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18139>>. Acesso em: 12 Fev.2022.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SANTOS, A. B., et al. Diagnóstico das aulas de educação física no estado do Rio Grande do Sul durante a pandemia da Covid-19. **EaD em foco**, v. 11, n. 2, e1300, 2021

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G. da; SANTOS, M. C. dos. Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. v.1 n. 4. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, M. A. Jogos eletrônicos e Educação física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.

SILVA, M. R; PIRES, G. L. Educação Física e Tecnologias Digitais: formação profissional, práticas educacionais e socioculturais. Editorial. **Motrivivência**, Ano XXII, Nº 34, p. 06-11 Junho, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17114>> Acesso em 25 jun. 2021.

TAROUÇO, L. M. R; ABREU C. de S. **Mídias na educação: a Pedagogia e a tecnologia subjacentes**. Porto Alegre: Editora Evangraf / Criação Humana, UFRGS, 2017.

TOMAZINHO, P. Com aulas remotas, pais se reinventam para ajudar na educação dos filhos. [Entrevista concedida a Arthur Pazin] Diário da Região, São José do Rio Preto, . 27 Maio 2020. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/2020/05/1195004-com-aulas-remotas--pais-se-reinventam-para-ajuda-na-educacao-dos-filhos.html> Acesso em: 25 jul. 2022.

UNESCO. **Impact du Covid-19 sur l'éducation**. 2020. Disponível em: <<https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 15 Nov. de 2020.

MAYORGA-VEGA, D.; MARTÍNEZ-BAENA, A.; VICIANA, J. Does school physical education really contribute to accelerometer-measured daily physical activity and non sedentary behaviour in high school students? **Journal of Sport Science**. Granada, v. 36. n.17. 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02640414.2018.1425967?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo. Atlas, 2009.

WhatsApp no Brasil: conheça a trajetória do app. Take Blip Blog, 21 jun. 2022. *WhatsApp*. Disponível em: <[WhatsApp no Brasil: conheça a trajetória do aplicativo \(take.net\)](https://take.net/WhatsApp-no-Brasil-conheca-a-trajetoria-do-aplicativo)>. Acesso em: 19 jul. 2022.

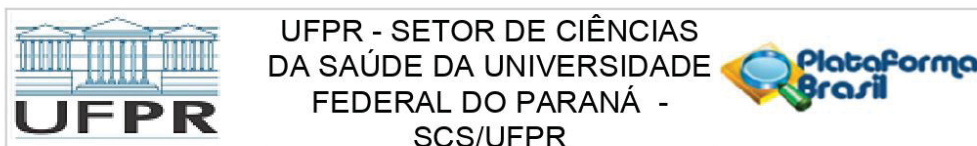
Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization. Geneva, 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>> . Acesso em: 18 jan. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre. Penso, 2016.

YU, J.; JEE, Y. Analysis of *On-line* Classes in Physical Education during the COVID-19 Pandemic. **Education Sciences**. Basel, v. 11, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/3>> . Acesso em: 17 jan. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As aulas de Educação Física Escolar na pandemia de COVID-19: possibilidades e desafios para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Pesquisador: MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48471621.0.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.012.552

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado “As aulas de Educação Física Escolar na pandemia de COVID-19: possibilidades e desafios para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”. Pesquisadora principal é a Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Período de pesquisa: 10/08/2021 a 31/04/2022.

Em meio a todo o processo de reestruturação das aulas para o ensino remoto, destaca-se a disciplina de Educação Física com sua relevante quantidade de atividades práticas e coletivas que a caracterizam e os possíveis desafios de se adaptar à nova modalidade. Assim, a relevância social da presente investigação se dá diante da importância de compreender como foram as experiências das aulas remotas da disciplina de Educação Física na Educação Básica, analisando como ocorreu o processo de construção do conhecimento nessa disciplina, frente a tais adversidades impostas pela pandemia. As hipóteses a serem testadas são: 1) A maioria dos professores de Educação Física tiveram grandes desafios ao precisar adaptar as aulas no período de pandemia, em especial, em relação a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para as aulas práticas; e 2) As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pouco contribuíram para o processo de ensino nas aulas de Educação Física. A pesquisa será de abordagem qualitativa do

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

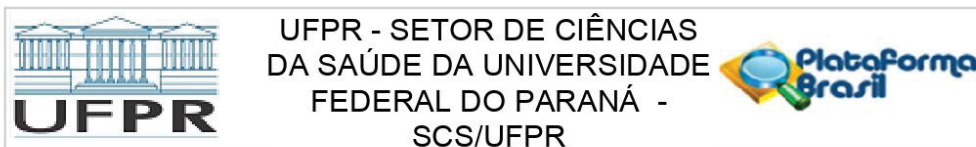
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.552

tipo exploratória, de natureza interpretativa. O instrumento a ser utilizado será o questionário online. O questionário elaborado para esta investigação é composto por perguntas abertas e fechadas. O contato inicial/ convite para viabilizar a pesquisa será realizado por meio de redes sociais e ou/correio eletrônico. Este contato inicial será feito a apresentação do projeto de pesquisa, e caso os Professores desejarem participar voluntariamente da pesquisa, entrarão em contato com os pesquisadores. Será marcada uma primeira reunião online (via MEET), para que os interessados possam ter contato com o TCLE. Após explicação do projeto de pesquisa e o retorno de aceite do TCLE, serão iniciadas as coletas de dados através do questionário online que será enviado aos professores participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as aulas de Educação Física na Educação Básica em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na pandemia de COVID-19 a partir da percepção dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, que até o presente, é pouco explorado no âmbito acadêmico, os principais benefícios estão relacionados ao subsídio teórico-científico para ampliação de ações pedagógicas, com foco na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de Educação Física na educação básica em formato remoto.

Riscos: possíveis riscos desta pesquisa podem ser atribuídos aos instrumentos de coleta dos dados, que, apesar de ser questionário online, pretendem extrair informações relacionadas ao objeto da pesquisa. Logo, é possível que durante o processo de coleta de dados, algum participante se apresente mais vulnerável aos aspectos emotivos dos itens do questionário e exteriorize sentimentos individuais de tristeza, constrangimento ou excitação. Para que se minimize ao máximo os possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias, os pesquisadores se dispõem a realizar os questionários de forma individualizada, evitando assim que haja comentários e comparações entre os respondentes que possam gerar constrangimentos. O trato individualizado permite uma maior atenção e suporte ao professor no momento da coleta bem como uma resposta fidedigna ao que pensa e sente o questionado. Será garantido ao respondente a confidencialidade das respostas. As informações

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

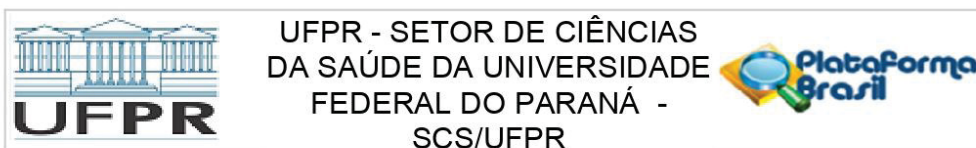
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.552

coletadas irão para um banco de dados onde apenas os pesquisadores terão acesso. Deste modo, tenta-se garantir a minimização dos riscos aos professores envolvidos na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem detalhada com cuidados éticos adequados. Todo o projeto segue a Resolução nº 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados a contento

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas e corrigidas tanto no projeto de pesquisa quanto no TCLE.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos para novos projetos.

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

02 - Importante:(Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

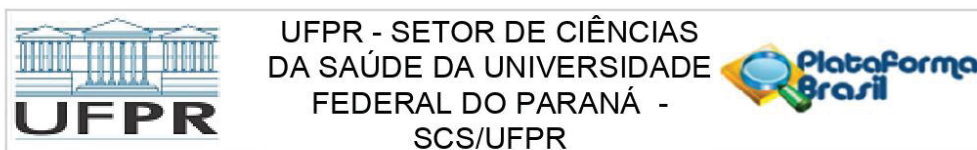
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.552

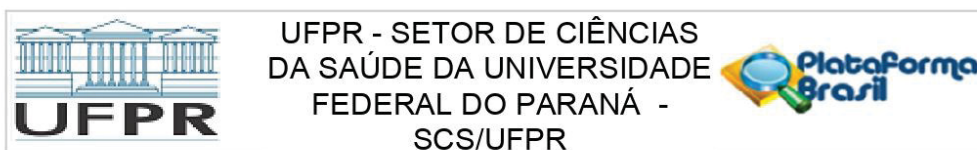
Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1720965.pdf	27/08/2021 13:34:13		Aceito
Outros	Carta_simples_pendencias.docx	27/08/2021 13:33:19	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_versao_2.docx	27/08/2021 13:32:17	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao_2.docx	27/08/2021 13:31:04	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Outros	dec_de_compromisso.pdf	24/06/2021 10:58:30	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/06/2021 10:56:57	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Outros	Check_List.pdf	17/06/2021 11:23:44	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Outros	EXTRATO_ATA.pdf	15/06/2021 21:07:23	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	15/06/2021 21:01:33	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/06/2021 20:58:44	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	15/06/2021 20:57:11	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	12/05/2021 21:52:53	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito
Outros	Uso_de_imagem.doc	12/05/2021 21:43:37	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.552

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 01 de Outubro de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Meu nome é Alan Luiz Carvalho de Oliveira e desenvolvo uma pesquisa sobre as possibilidades e desafios para utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Educação Física Escolar na pandemia do COVID-19 através da perspectiva de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira. A investigação tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o número 5.012.552.

Este questionário apresenta questões que auxiliam na reflexão sobre as experiências nas aulas remotas no período de pandemia do COVID-19, vivenciadas por professores de Educação Física que atuam na Educação Básica. Sua participação é importante, e os dados que você disponibilizar serão tratados considerando o imperativo ético da confidencialidade.

Agradeço sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Alan Luiz Carvalho de Oliveira

CRITÉRIOS PARA PARTICIPAR:

Atuar como professor de Educação Física na Educação Básica por no mínimo 5 anos.

ENTENDE-SE POR:

* USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO - Quando você utiliza qualquer recurso tecnológico para fins pedagógicos.

*TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - Vídeos, softwares, aplicativos, smartphones, imagens, console, jogos virtuais etc. Assim como, todo e qualquer equipamento que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários.

*Obrigatório

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

1. Eu compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual estou sendo convidado (a) a participar voluntariamente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
☐ Não concordo

2. E-mail *

3. 1) Nome Completo *

4. 2) SEXO *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro gênero

5. 3) Idade *

6. 4) Tempo de atuação como professor de Educação Física na Educação Básica *

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

12. 10) Formação Continuada (MESTRADO) CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO / PÚBLICA OU PARTICULAR

13. 11) Formação Continuada (DOUTORADO) CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO / PÚBLICA OU PARTICULAR

CONHECIMENTO SOBRE TDIC NA EDUCAÇÃO FÍSICA

14. 12) Em relação ao seu nível de conhecimento sobre informática, assinale a(s) * alternativa(s) que correspondem a sua realidade :

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tenho conhecimento de informática básica
- ☐ Tenho conhecimento de informática intermediária
- ☐ Tenho conhecimento de informática avançado
- ☐ Não tenho conhecimento de informática

15. 13) Possui alguma formação relacionada ao uso das Tecnologias na Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

20. 18) Quais TDIC você utiliza ou já utilizou nas aulas de Educação Física? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Softwares
- ☐ Aplicativos
- ☐ Word
- ☐ PowerPoint
- ☐ Excel
- ☐ Internet
- ☐ Sites
- ☐ Redes sociais
- ☐ Blogs
- ☐ WhatsApp
- ☐ Podcast
- ☐ Radio
- ☐ Celular
- ☐ Retroprojetor
- ☐ Lousa digital
- ☐ Caixa de som
- ☐ Telegram
- ☐ TV
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Notebook
- ☐ Smartphone
- ☐ Tablet
- ☐ Games
- ☐ TikTok
- ☐ Instagram
- ☐ Plataformas digitais
- ☐ Outro: _____

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

24. 20) Marque a alternativa que corresponde ao ambiente (espaço físico) em que você utilizou para dar aula. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Em Casa
☐ Na Escola
☐ Outro Ambiente

25. Caso você tenha marcado a opção "Outro Ambiente" na questão anterior exemplifique sua resposta.

26. 21) Você considera que o ambiente (espaço físico) que utilizou para lecionar foi adequado *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

27. 22) Quanto aos recursos (equipamentos tecnológicos, smartphone, notebook, computador de mesa, tablet, internet, entre outros) que você utilizou para lecionar nesse período de pandemia, marque as alternativas que correspondem a sua realidade. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Utilizei apenas recursos próprios
☐ Utilizei alguns recursos próprios e alguns recursos fornecidos pela escola
☐ Utilizei apenas recursos fornecidos pela escola.

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

28. 23) Os recursos (equipamentos tecnológicos, smartphone, notebook, computador de mesa, tablet, internet, entre outros) que você utilizou no período de pandemia do COVID-19 foram suficientes e adequados para lecionar?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

29. 24) Você teve alguma formação específica (cursos de extensão, palestras, entre outros) para lecionar no período de pandemia do COVID-19? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

EM RELAÇÃO PROCESSO DE ENSINO

30. 25) Explique de forma detalhada como você realizou as suas aulas teóricas no período de pandemia. Se possível de um exemplo. *

25/06/2022 18:30

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A U...

31. 26) Explique de forma detalhada como você realizou as suas aulas práticas no período de pandemia? Se possível de um exemplo. *

QUANTO AO EFEITO DO USO DAS TDIC NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
- Entende-se por "EFEITO": Consequência, Resultado, etc...

32. 27) Você acredita que as TDIC tiveram algum efeito positivo ou negativo em suas aulas de Educação Física durante a pandemia de COVID-19? (Explique detalhadamente sua resposta) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários