



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FERNANDA DOS SANTOS

**O ENSINO DE CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE
DE AREIA-PB DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: AVANÇOS E/OU
RETROCESSOS.**

**CAMPINA GRANDE
2021**

FERNANDA DOS SANTOS

O ENSINO DE CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE AREIA-PB DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: AVANÇOS E/OU RETROCESSOS.

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237e Santos, Fernanda dos.

O ensino de conteúdos nas aulas de Educação Física na cidade de Areia-PB durante a pandemia da Covid-19 [manuscrito] : avanços e/ou retrocessos / Fernanda dos Santos. - 2021.

37 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde , 2021.

"Orientação : Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira , Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física - CCBS."

1. Educação Física escolar. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Metodologias de ensino. 4. Ensino remoto. I. Título

21. ed. CDD 372.86

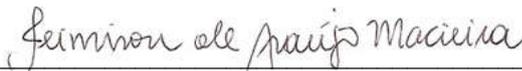
FERNANDA DOS SANTOS

O ENSINO DE CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE
AREIA-PB DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: AVANÇOS E/OU
RETROCESSOS.

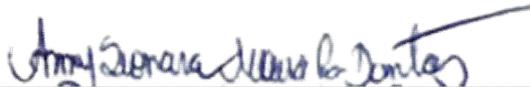
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação /Departamento
do Curso de Educação Física da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de graduada em
Licenciatura em Educação Física.

Aprovada em: 06 / 10 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Anny Sionara Moura Lima Dantas
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. José Pereira do Nascimento Filho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1	BASES TEÓRICAS DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO	8
2.2	PROCESSO DE TRANSMISSÃO E ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	11
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	17
4.1	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA SELECIONADOS PELOS PROFESSORES	17
4.2	FORMA DE ENSINO DEFINIDA PELOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	20
4.3	DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NA TRANSMISSÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESTINATÁRIO.	27
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
	REFERÊNCIAS.....	34

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender o processo de transmissão do conhecimento nas aulas de Educação Física da rede municipal de Areia-PB, durante a pandemia da COVID-19 e os impactos na aprendizagem dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem se transformou com o distanciamento social impossibilitando o contato físico com os estudantes em uma sala de aula presencial. Diante disso, procuramos aprofundar a compressão sobre a organização do trabalho docente nesse período remoto e refletir sobre os métodos de ensino utilizados pelos professores e os possíveis impactos na aprendizagem dos estudantes. A metodologia utilizada neste estudo foi do tipo pesquisa de campo, de análise qualitativa, de caráter exploratório, a amostra foi constituída por professores de Educação Física que atuam nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Areia – PB. Na coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, enviado via *Google Forms* constituído por 10 perguntas, seguido de uma entrevista por meio da plataforma *Zoom Meetings*. A população foi composta por 4 (quatro) professores da Rede Municipal, o que compõe a totalidade dos professores de Educação Física do município. Os dados foram sistematizados a partir da técnica de análise de Bardin (2016), e organizados por seções de estudos assim distribuídos: conteúdos da Educação Física selecionados pelos professores; forma didática dos professores durante a pandemia da COVID-19 e dificuldades enfrentadas pelos professores na transmissão dos conteúdos da Educação Física para o destinatário. Os resultados encontrados apontaram que os conteúdos selecionados pelos professores foram reduzidos e buscaram ser de fácil compreensão; as formas e as estratégias de ensino foram reformuladas, destacando assim adaptações de atividades para o contexto de ensino remoto; a infraestrutura das residências e a dinâmica familiar, bem como, a falta de um ambiente adequado, têm impactado a aprendizagem, sobretudo se pensarmos na assimilação de conhecimentos para os discentes. Pode-se concluir que os professores de Educação Física que atuam no Município de Areia-PB enfrentaram sérios desafios relacionados à transmissão de conhecimento durante a pandemia da COVID-19 e que ensino remoto resultou em mudanças significativas na relação entre ensino e aprendizagem, em que a maioria dos professores teve que alterar parcial ou totalmente o conteúdo e as formas de ensino para os estudantes.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino. Ensino remoto.

ABSTRACT

The present study aims to understand the process of knowledge transmission in Physical Education classes in the municipal network of Areia-PB, during the pandemic of COVID-19 and the impacts on student learning. The teaching-learning process has been transformed with the social distancing making it impossible to have physical contact with students in a face-to-face classroom. In view of this, we sought to deepen our understanding of the organization of the teaching work in this remote period and to reflect on the teaching methods used by teachers and the possible impacts on student learning. The methodology used in this study was of the field research type, of qualitative analysis, of exploratory nature, the sample was made up of Physical Education teachers who work in schools of the municipal education system in the city of Areia - PB. For data collection, a semi-structured questionnaire was used, sent via Google Forms, consisting of 10 questions, followed by an interview through the Zoom Meetings platform. The population was composed of 4 (four) teachers of the Municipal Network, which makes up the totality of Physical Education teachers in the city. The data were systematized from the analysis technique of Bardin (2016), and organized by study sections thus distributed: contents of Physical Education selected by teachers; didactic form of teachers during the pandemic of COVID-19 and difficulties faced by teachers in the transmission of the contents of Physical Education to the recipient. The results found pointed out that the contents selected by the teachers were reduced and sought to be easy to understand; the forms and strategies of teaching were reformulated, thus highlighting adaptations of activities for the remote teaching context; the infrastructure of the homes and family dynamics, as well as, the lack of an adequate environment, have impacted the learning, especially if we think about the assimilation of knowledge for the students. It can be concluded that physical education teachers working in the municipality of Areia-PB faced serious challenges related to the transmission of knowledge during the pandemic of COVID-19 and that remote teaching resulted in significant changes in the relationship between teaching and learning, in which most teachers had to partially or totally change the content and ways of teaching for the students.

Keywords: School Physical Education. Teaching-learning. Teaching methodologies. Remote teaching.

1 INTRODUÇÃO

A escolha da estrutura e do conteúdo da Educação Física ou de outras disciplinas são uma questão metodológica central, porque a natureza do pensamento teórico para o desenvolvimento do aluno é óbvia ao especificar o conhecimento e os métodos de assimilação. O plano é a espinha dorsal da disciplina, e seus principais elementos são: 1) processar, sistematizar e disseminar o conhecimento da disciplina, geralmente denominado conteúdo de ensino; 2) do ponto de vista educacional, o tempo necessário para absorver o conhecimento; e 3) a elaboração dos procedimentos didático-metodológicos (COLETIVO DE AUTORES, 2016).

Nessa perspectiva, acreditamos que a Educação Física Escolar deve introduzir e integrar esses elementos de forma ampla e organizada, de modo que os alunos estejam mais próximos da criação, reprodução e transformação da cultura corporal, e mais próximo das atividades humanas na forma de esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas, dentre outras. Nesse sentido, “[...] o professor, a partir dos conteúdos estruturantes, será responsável por organizar e sistematizar os conhecimentos sobre essas práticas corporais, de modo que possibilite o diálogo com as diferentes culturas” (MATA; MACIEIRA, 2010, p.35). Sendo assim, parece ser necessário que o professor busque refletir sobre esse processo de ensino e tente compreender que forma organizacional corresponde às expectativas, do que ensinar, a quem ensinar e como ensinar.

Atualmente, as aulas de Educação Física exigem uma nova concepção metodológica de ensino. Devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, percebemos que, em face da pior pandemia em mais de um século, 2020 não é apenas um ano em que o mundo estagnou. Este também foi o ano mais caótico para história da educação. Estima-se que 1,6 bilhões de alunos de mais de 190 países deixaram suas salas de aula. Representando cerca de 90% da população estudantil de todo o mundo (UNESCO, 2020).

Nesse momento atípico, o processo de ensino-aprendizagem se transformou, pois, o distanciamento social impossibilitou o contato físico com os estudantes em uma sala de aula presencial. Portanto, o uso da tecnologia educacional tornou-se aparato substituto para a aprendizagem. As escolas e os professores mudaram e procuraram formas de dar continuidade ao ensino com o apoio de tecnologias educacionais.

Em meio a essas inquietações, procuramos aprofundar a nossa compreensão da organização do trabalho docente nesse período remoto, o que comprova a necessidade desta

investigação e permite-nos refletir sobre as formas de ensino utilizadas pelos professores e os possíveis impactos na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, essas regulamentações, como o distanciamento dos alunos relacionados às aulas de Educação Física, têm suscitado preocupações quanto ao desenvolvimento de determinadas etapas do ensino deste componente curricular, como as atividades práticas, a prática pedagógica e trato dos conhecimentos. Assim, podemos dizer que a grande questão da pesquisa é: como os professores transmitiram os conteúdos da Educação Física durante a pandemia da COVID-19? E podemos desdobrar essa questão em outras: qual foi a forma de ensino utilizada nas aulas de Educação Física? Como foi o processo da transmissão de conhecimento com o auxílio das tecnologias educacionais? E para os alunos, teve algum impacto à transmissão desses conhecimentos na aprendizagem?

Seguindo a lógica do que foi apresentado, o objetivo geral deste trabalho foi compreender o processo de transmissão de conhecimento nas aulas de Educação Física da rede municipal de Areia-PB, durante a pandemia da COVID-19 e os impactos na aprendizagem dos alunos. Dentro deste objetivo maior, podemos elencar outros três objetivos específicos, a saber: 1) descrever quais conteúdos de ensino da Educação Física foram selecionados pelos professores; 2) identificar como os professores organizaram suas aulas durante a pandemia da COVID-19; e 3) verificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para a transmissão dos conteúdos de ensino da Educação Física.

Portanto, cabe ainda apresentar brevemente as seções individuais desta pesquisa. A seção 2 contém o referencial teórico da pesquisa. A seção 3 é dedicada aos procedimentos metodológicos. A seção 4 inclui os resultados e discussões, dividida em três categorias, intituladas, “Conteúdos da Educação Física selecionados pelos professores” – traz uma discussão sobre quais conhecimentos os docentes utilizaram no ensino remoto. “Forma de ensino definida pelos professores durante a pandemia da COVID-19” – trata da percepção dos professores no que diz respeito às formas de ensino utilizadas no ambiente virtual. E, por fim, “Dificuldades enfrentadas pelos professores na transmissão dos conteúdos da educação física para o destinatário” – trata mais especificamente das dificuldades encontradas pelo corpo de professores diante do ensino remoto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BASES TEÓRICAS DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

Tomamos como referência para analisar o processo de transmissão do conhecimento o horizonte histórico delimitado pela didática histórico-crítica (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019). Nessa perspectiva, é importante salientar que, para delimitar esse campo da transmissão e assimilação do conhecimento, se faz necessário entender quais os métodos pedagógicos que norteiam e alicerçam essa didática. Desta maneira, fazemos referência aqui à abordagem Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2016), a pedagogia histórico-crítica (2008) e o materialismo histórico-dialético, enquanto teoria do conhecimento. Para tanto, é necessário compreender a relação entre essas teorias e os métodos de ensino voltados para a construção do trabalho didático dos professores.

A abordagem Crítico-superadora é refletida na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, popularmente conhecida como Coletivo de Autores, e é atualmente uma abordagem de ensino da Educação Física Escolar. Tal abordagem baseia-se na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, sistematizado por Marx e Engels, e na premissa da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e seus colaboradores. Segundo o Referencial Curricular de Educação Física da Paraíba (RCEF-PB):

A abordagem Crítico-Superadora trata como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal, a partir de conteúdos estruturantes como jogo, esporte, ginástica, luta, dança, entre outros, construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Em relação à seleção dos conteúdos para as aulas, propõe que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Propõe que os conteúdos selecionados para aulas de Educação Física propiciem a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora (MATA; MACIEIRA, 2010, p. 8).

Diante disso, percebe-se, que a abordagem Crítico-superadora é um processo que enfatiza as intenções dos alunos em compreenderem a realidade e o desenvolvimento de conceitos históricos da cultura corporal na dinâmica de sala de aula. Segundo Darido (2001), essa abordagem levanta questões sobre poder, interesse, esforço e desafio. Considera-se não só a matéria de aprendizagem, mas também a aquisição desses conhecimentos, método de ensino mais adequado, a questão da contextualização dos acontecimentos e do resgate histórico. Essa percepção permite aos alunos compreender que a produção humana expressa uma etapa específica, e que mudou com o tempo.

Nessa direção, para Coletivos de Autores (2016) a abordagem Crítico-superadora envolve a criação de um processo em que na dinâmica da sala de aula, é enfatizado que o

aluno deve dominar intenções práticas realistas, conhecimentos específicos de Educação Física e vários aspectos de sua prática na realidade social. A aula, nessa perspectiva, aproxima o aluno da percepção de todas as suas atividades, pois, lhe permite formular ações (o que está fazendo) a partir de seus pensamentos (o que está pensando) e do significado que elas possuem (seus sentimentos).

Percebemos que a natureza básica dessa abordagem é teorizar diversas formas e aspectos práticos do ensino da Educação Física e, além disso, proporcionar uma reflexão crítica da realidade. De modo geral, essa abordagem coloca-se em oposição à perspectiva tradicional da Educação Física, que “ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser” (DARIDO, 2001, p. 6).

Dessa forma, Lavoura (2020, p. 109) enfatiza que a concepção de ensino Crítico-superadora,

[...] diferencia das demais concepções ou abordagens de ensino é o modo como se articulam esses níveis no interior de sua própria fundamentação teórica, havendo em verdadeiro enlace de mediações e relações recíprocas entre os fundamentos filosófico-metodológicos, a teoria pedagógica e a prática pedagógica, cada uma dessas dimensões se comportando como determinada e determinante das demais.

Observa-se, diante dessas considerações, que o enlace teórico que o autor anuncia tem como ponto de partida o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a prática pedagógica. Ao integrar esse conjunto teórico, podemos compreender como cada um deles constrói a prática docente. No entanto, para isso ser possível, é necessário compreender esses referenciais teóricos e metodológicos. Os métodos discutidos são inspirados no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, que tentam compreender a realidade do sujeito em sua concepção real.

De acordo Lavoura e Martins (2017), o materialismo histórico-dialético tem como pressupostos o movimento do pensamento através da materialidade histórica, em outros termos, Marx tentou reproduzir em sua consciência a autenticidade do objeto de análise. Dessa maneira, comprovar logicamente o movimento histórico de produção, desenvolvimento, a consolidação e o declínio do sistema burguês. Baseando-se em uma análise crítica do sistema econômico político clássico, a filosofia alemã e o pensamento político socialista francês que estão relacionados às tradições e lutas dos trabalhadores. Com base nisso, ele desenvolveu uma teoria ontológica que lhe permite representar idealmente o processo, o movimento e o futuro de seus objetos de pesquisa. Em resumo, um traço efetivo

da definição da existência e da própria realidade, carregada de elementos de continuidade e aprimoramento, sintetizando um conjunto social complexo.

É nessa perspectiva que essa determinada teoria vincula-se a pedagogia histórico-crítica e o método pedagógico. Quando Dermeval Saviani conscientemente incorporou a importância do conhecimento teórico (ontológico) de Marx na sistematização de seu método.

Assim, nessa mesma direção, podemos pensar com Lavoura e Martins (2017, p. 534), no sentido de que:

Considerando que a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica).

Com esse conhecimento aprimorado e sistematizado permitiu-se construir o método pedagógico que alicerçasse a prática educativa. Tendo a ontologia como foco o processo de formação e produção da realidade, a formação da pedagogia histórico-crítica é a intermediária da prática social, em outras palavras, o ponto de partida para o saber escolar.

Segundo Saviani (2011), no que diz respeito à base teórica da pedagogia histórico-crítica, a contribuição de Marx foi essencial. Ao se considerar o embasamento teórico, o autor destaca que, por um lado, há uma questão de dialética, ou seja, a relação entre o movimento e das transformações, por outro lado, não é a dialética do idealismo, não é a dialética dos conceitos, mas a dialética do movimento real. Dessa maneira, a dialética histórica expressa no materialismo histórico é justamente o conceito que rege todo o processo, desde a criação das relações sociais e das condições de existência até a introdução da educação nesse processo.

Além disto, de modo a tornar mais precisa a sua compreensão, o autor busca enfatizar que o método pedagógico: “explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico (baseado na experiência e na observação) ao concreto (o que é real), pela mediação do abstrato (o que não é concreto). Ou a passagem da síntese (visão confusa) à análise (visão de um todo), pela mediação da análise (separação de um todo)” (SAVIANI, 2011, p. 120). Com base na formulação do método em Marx, percebemos que o método pedagógico compreende que o papel da educação escolar é promover o conhecimento a partir da experiência para realidade, pelo intermédio do que não é real. Ao mesmo tempo, o

pensamento dos alunos é aprimorado da visão confusa para a visão da totalidade, pela mediação crítica.

E com base nisso, ele desenvolveu um método que assume a prática social como ponto de partida e de chegada para a prática de ensino, onde são articulados momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Essas reflexões sobre a pedagogia histórico-crítica nos possibilitam visualizá-la como um conhecimento ideal, dando um novo sentido ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos a partir da escola. Sobre o assunto, Pasqualini e Lavoura (2020, p. 20) destacam que:

O desafio de se pensar uma didática para a pedagogia histórico-crítica implica a clareza de que a transmissão do conhecimento não se apresenta como fim em si mesmo, mas meio, ou seja, almejando que o conhecimento acumulado e arduamente conquistado por inúmeras gerações de seres humanos no enfrentamento com os dramas e problemas impostos pela prática social possa converter-se em patrimônio pessoal do aluno, instrumento que se interpõe em sua relação com a realidade, transformando essa relação e requalificando-o para nela intervir como verdadeiro sujeito da práxis.

Dessa maneira, observa-se que a tarefa de compreender a pedagogia histórico-crítica parte de uma premissa clara de que a transmissão-assimilação de conhecimentos não é um fim, mas um meio, ou melhor, uma pedagogia que pode lidar com os dramas e problemas impostos pela sociedade. “Trata-se, pois, de uma pedagogia transformadora e revolucionária que faz crítica à sociedade capitalista, proclamando a superação desta sociedade e a construção de um novo homem, pelo estabelecimento de relações sociais plenas de conteúdo” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 360).

2.2 PROCESSO DE TRANSMISSÃO E ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO

Como já mencionado, Saviani já nos alertava sobre a construção do método pedagógico que parte da prática social, mostrando-nos elementos importantes para o trabalho didático, a saber: a problematização, instrumentalização e catarse. “Porém, foi com o trabalho desenvolvido por Martins (2013) abordando as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar,” que desenvolveu a ideia da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, os elementos centrais do método do conhecimento e sua subsequente aplicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico-crítico. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 85).

A partir dessa série de análises, chegamos ao ponto central de nossa visão teórica e ao norte necessário para nosso trabalho. Como apontado no início, o presente trabalho busca compreender o processo de transmissão de conhecimento a partir da perspectiva da didática

histórico-crítica. Nesse sentido, pretendemos nesta pesquisa discutir a prática docente e, a partir disso, buscar possíveis referenciais teóricos para as seguintes questões: O que significa transferência e aquisição de conhecimento para a didática histórico-crítica? E o que a didática histórico-crítica toma como referência?

Na obra didática histórico-crítica de Galvão, Lavoura e Martins (2019) sobre a tríade *conteúdo-forma-destinatário*, podemos entender como esses três elementos estão relacionados ao trabalho didático e à transmissão de conhecimento. Este tema tem sido discutido por vários estudiosos e mostra uma conexão dialética com a compreensão do ensino como método pedagógico. Nessa perspectiva, essa tríade nos ajuda a entender melhor o que o aluno realmente precisa no ambiente escolar e como podemos acompanhar esse processo de desenvolvimento. Vejamos então, para fins de exposição, como esses elementos constitutivos da prática pedagógica se expressam nesta metodologia, para que possamos entender em seu íntimo o significado de cada elemento para o ensino.

Pensando em **conteúdos**, Saviani e Galvão (2021) observam que as escolas devem escolher elementos culturais básicos para tornar as pessoas humanas. Os autores chamam esses elementos de "clássicos" para definir sua contribuição para o desenvolvimento humano e, mesmo que estejam em um período histórico diferente de seu desenvolvimento, podem não necessariamente contradizer o presente. Portanto, se queremos atingir o objetivo de trabalhar com uma formação oposta à formação unilateral, quaisquer conteúdos não nos servirão, devemos fazer uma escolha apropriada desses elementos. Nesse sentido, os autores enfatizam "que a escola precisa garantir o que é essencial (clássico) para que os indivíduos se humanizem, ao contrário de inviabilizar, silenciar ou suprimir qualquer expressão cultural, destina-se a garantir que essa riqueza esteja na escola, socializada com todas e todos" (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 41- 42).

Nessa lógica Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 91) evidenciam que:

Para compreender a relevância do conteúdo do trabalho educativo, é necessário caracterizar as objetivações realizadas pelos seres humanos, de modo que se possa constatar quais são as mais desenvolvimentistas e que por essa razão devem pautar a educação escolar. A dinâmica do trabalho se expressa na dialética apropriação-objetivação. Essa relação não aparece somente na criação de algo novo, como já sabemos anteriormente. É preciso, até mesmo para a produção do novo, que a reprodução ocorra, ou porque nela se mostram novas possibilidades ou porque o avanço do conhecimento é dependente das apropriações-objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas.

Com essa compreensão, podemos perceber que a socialização do conhecimento é muito importante, pois garante a reprodução do que todos os indivíduos fizeram, e ajuda a

criar novos conhecimentos. E a educação escolar deve ser pautada nessa lógica, visando entrelaçar o que é essencial para que o corpo discente se humanize no decorrer de sua formação. Atualmente, a necessidade de organizar os conteúdos é notória à medida que a compreensão do trabalho educacional torna-se cada vez mais exigente. Em um redesenho, descobrimos que a pandemia da COVID-19 mudou a forma como as aulas são preparadas /desenvolvidas. De maneira geral, o uso do ensino remoto com recursos tecnológicos mudou a dinâmica do trabalho pedagógico.

Quando falamos de **forma**, incluímos a organização do trabalho didático e da escola, bem como a demanda de saberes escolares. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 103-104):

[...] as formas adequadas para realização do trabalho educativo dependem da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos tomando-se como referência o que mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura eurodita!), possibilitando proteger sua transformação. [...] As formas pedagógicas adequadas são, portanto, todas aquelas que constituem para transmissão do saber escolar (fim a atingir). Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos, levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário).

Nesse sentido, percebe-se que não se trata apenas de compreender a forma desse conteúdo na prática escolar, mas que essa visão vá além dos conceitos. Temos que analisar a origem do conteúdo e saber o que determinou a necessidade de seu ensino. Desta forma, tentar incorporar procedimentos, valores, normas e atitudes. Lavoura e Martins (2017) argumentam que é preciso respeitar as características do ensino e da própria aprendizagem para que sua aplicação seja significativa. Para se pensar a atividade humana como trabalho educativo, é necessário organizar e delimitar o objeto do ensino, mas que corresponda ao conhecimento sistematizado dos fenômenos da realidade objetiva e possa ser implementado nos conteúdos escolares. Com base nisso, são definidos os objetivos, ações, motivos e métodos de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Visando quais ações os professores e alunos devem realizar diante das atribuições escolares, com o objetivo de implementar o processo de transmissão e aquisição de conhecimento.

No entanto, não basta observar os conteúdos e as formas sem rever aspectos gerais do **destinatário** da educação escolar. Conforme Saviani e Galvão (2021, p. 40) salientam:

Está bastante evidente que este é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo que tem como finalidade permitir que cada sujeito particular incorpore a humanidade em si, pois o ser humano, por meio de sua atividade vital humana (o trabalho), não nasce humanizado, mas humaniza-se a partir da realidade objetiva. Isso exige, por conseguinte, que as máximas possibilidades de desenvolvimento

sejam dadas a cada pessoa, para que, se apropriando do conjunto das produções do gênero humano, a ele se incorpore.

Com essa abordagem podemos refletir a dimensão da prática educativa e qual finalidade do trabalho didático. Para que essas relações tragam diferentes aspectos para o contexto escolar e para o processo educativo, é necessário que sejam compreendidas e complementadas pedagogicamente na escola. E “ao destinatário (aquele que aprende) leve em conta as atividades-guia que pautam a periodização histórico-cultural do desenvolvimento, bem como se tenha clareza de que os modos de pensar mudam ao longo da vida” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 539). Assim, é preciso respeitar as características do ensino e da aprendizagem e a relação entre o professor e aluno.

Ressalta-se que essa relação entre conteúdo, forma e destinatário foi originalmente proposta para fins de exposições. Segundo a didática histórico-crítica, esses elementos didáticos são indissociáveis e não devem ser pensados isoladamente. Nessa perspectiva, é importante lembrar por que esses elementos não podem ser considerados individualmente.

De acordo Galvão, Lavoura e Martins (2019) no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, “o conteúdo e a forma estão relacionadas ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando à complexidade do conteúdo e condicionamento a forma de realização do trabalho pedagógico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 103). Como se vê, tais elementos está entrelaçados e contribuem para transmissão do saber escolar. Saviani já apontava em seu método pedagógico que o conhecimento sistemático é o ponto chave para o saber escolar.

Porém, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 104) acreditam que esse saber escolar só será de utilidade se forem bem utilizados. Em outras palavras, a escola:

Precisa de um método pedagógico que permita a conversão do saber sistematizado em saber escolar, garantindo sua sistematização e viabilizando as condições de sua apropriação, dosando e sequenciando as atividades escolares. É a isso que Saviani denomina de saber escolar. Este sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação didática entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivas), pelas possibilidades matérias objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário).

Portanto, devemos ter consciência de que a escola tem que enfrentar alguns desafios, velhas práticas, ferramentas e métodos desatualizados não são mais suficientes para atender às exigências desse cenário educacional. Ao professor cabe, portanto, assumir o protagonismo de

construtor de informações, auxiliando igualmente seu aluno, para que o mesmo possa aprender e se desenvolver. Além disso, ressaltamos que para fazer tudo isso, o professor deve dominar os fundamentos teóricos para aperfeiçoar sua própria prática pedagógica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo inclui uma abordagem qualitativa, que, segundo Silva e Menezes (2005), essa técnica dedica-se a compreender certos fenômenos sociais de forma simples, sem a utilização de recursos mais complexos como métodos e dados estatísticos. O trabalho ainda tem caráter exploratório, pois essa categoria de pesquisa pretende abordar temas que se encontram em fase preliminar de conhecimento, possuindo um planejamento mais flexível sobre o tema pesquisado (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Com relação ao procedimento, a seguinte pesquisa foi classificada como pesquisa de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa de campo é a pesquisa usada para reunir informações ou conhecimentos sobre o problema para o qual estamos procurando resposta. Nessa lógica, a utilização de determinadas técnicas de coleta de dados, requerem, em primeiro momento, controles apropriados para a investigação do problema.

A população e a amostra desse estudo foram constituídas por professores de Educação Física que atuam nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Areia – PB. O município possui uma área 269,130 km², e está a cerca de 50 quilômetros da cidade de Campina Grande, localizada na mesorregião do agreste e na microrregião do brejo paraibano, no topo da Serra da Borborema, a 618 metros de altitude em relação ao nível do mar, com uma população estimada em 22.656 de pessoas (IBGE, 2017).

O município de Areia exerce grande influência turística, cultural e histórica na região do brejo paraibano. Por sua construção histórica e de relevância nacional recebeu o título de patrimônio histórico, urbanístico e paisagístico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Tem como aspectos e características relevantes; belas paisagens naturais, temperaturas que podem chegar a 12 °C, topografia acidentada do terreno, conjunto arquitetônico peculiar, figuras ilustres e representativas para o cenário histórico e cultural do Brasil (AREIA, 2019). Sendo assim, é nesse território que se encontra a nossa pesquisa, tendo como lócus algumas escolas municipais da cidade.

Das 18 escolas do município, em apenas 05 (cinco) encontramos a presença de professores de Educação Física, e, além disso, são as únicas escolas com aulas regulares de Educação Física, nas demais não encontramos professores atuando e lecionando. Tivemos

uma amostra de 4 professores, no qual 3 concordaram em participar da pesquisa. O quarto professor selecionado para pesquisa não retornou os contatos realizados. Este professor respondeu ao questionário proposto, mas não compareceu a entrevista e, como esse era um dos nossos critérios de inclusão, qual seja, de participar dessas duas etapas, não foi possível incluí-lo na pesquisa. Dos 3 docentes participantes da pesquisa, 2 possuem o sexo masculino e 1 o sexo feminino, todos com mais de 40 anos de idade. Possuem formação em licenciatura (3) e especialização (3). Com atuação na área da educação a mais de 10 anos.

Para a coleta das informações foi utilizado o questionário e a entrevista. O questionário, conforme Gil (2008) é um método de pesquisa que consiste em um conjunto de perguntas enviadas às pessoas a fim de coletar informações sobre seus conhecimentos, essa técnica pode fornecer vantagens e desvantagens, dado que pode apresentar facilidade e, em simultâneo, limitações para a coleta de dados. A entrevista pode ser determinada como a técnica em que o pesquisador se apresenta aos respondentes e lhes faz perguntas com o objetivo de obter dados de interesse para a pesquisa (GIL, 2008). Essa estratégia norteia-se em um roteiro estruturado para ser possível acompanhar e entender o que esses professores sabem, sentem e fazem no processo de transmissão de conhecimento nas aulas de Educação Física.

O questionário foi desenvolvido e disponibilizado de forma *online*, enviado como *link* do *Google Forms* por *e-mail* e por aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), além dos termos de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Gravação de Voz (TAGV). O questionário foi dividido em duas seções: a primeira seção apresentava perguntas para caracterização dos participantes e a segunda seção com perguntas voltadas para o objetivo de estudo. A entrevista foi realizada *online*, norteada pelas mesmas perguntas do questionário, por meio da plataforma *Zoom Meetings*, e o acesso à entrevista somente ocorreu após a entrega do *link* da videochamada via *e-mail* e aplicativo de mensagens (*WhatsApp*). Os vídeos das entrevistas foram transcritos usando o programa *Transkriptor* e posteriormente revisados. Os nomes dos participantes do estudo foram mantidos em sigilo por questões éticas, de forma que os professores foram identificados como P1, P2 e P3.

Para análise dos dados, utilizamos o cruzamento dos diferentes conceitos colhidos, com o intuito de atender os objetivos desta pesquisa. Desde o momento da coleta dos dados, optamos por categorizar os nossos achados da pesquisa por meio da análise de conteúdo de Bardin, que está organizada da seguinte forma: 1. Pré-análise, 2. Exploração do Material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

Para interpretar os elementos, inicialmente, foi essencial fazer a leitura completa de todo material da pesquisa, sejam transcrições de entrevistas ou mesmo sistematizar os questionários recebidos. Para exploração do material, criamos as seguintes categorias de análise/reflexão: conteúdos da educação física selecionados pelos professores; forma de ensino definida pelos professores durante a pandemia da COVID-19 e dificuldades enfrentadas pelos professores na transmissão dos conteúdos da educação física para o destinatário. Em seguida, iniciou-se o tratamento dos resultados e a interpretação, nesta última fase articulamos as interpretações com o suporte teórico, com a intenção de confirmar as hipóteses e alcançar os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA SELECIONADOS PELOS PROFESSORES

Quando pensamos sobre os conteúdos da escola e como são selecionados, constatamos que grande parte da seleção desses elementos está vinculada ao currículo e às diretrizes pedagógicas. As condições do distanciamento devido à COVID-19 impuseram uma reorganização do calendário escolar e a introdução do ensino remoto. Diante disso, o primeiro desafio é determinar quais conteúdos farão parte desse modelo de ensino e, nessa perspectiva, entender o que o professor considera mais importante e fundamental para o desenvolvimento escolar dos alunos nas atuais condições de ensino.

Neste sentido, procuramos entender como ocorreu esse processo de escolha do conteúdo durante a pandemia da COVID-19. Sendo assim, perguntamos (quadro 01) aos docentes se o mesmo conteúdo pode ser ofertado ou se sua escolha de ensino mudou durante esse período. Quanto ao nível dessa preocupação a pesquisa mostra que um (P1) dos professores declararam que tinham ampliado a seleção de conteúdos, e dois (P2 e P3) declaram ter reduzido a seleção desses conteúdos. Nesse ponto, talvez seja elucidativo trazer como alguns desses docentes se expressaram, conforme se vê no quadro 01:

Quadro 01: Seleção dos conteúdos

Pergunta: A pandemia COVID-19 fez com que professores de todo o país trocasse os quadros e as carteiras escolares pelas telas e pelos aplicativos digitais. Dada a reorganização do calendário escolar e a introdução do ensino não presencial durante a pandemia da COVID-19, você teve alguma preocupação com a escolha do conteúdo? Nessas novas situações, o mesmo conteúdo pode ser fornecido? A escolha do conteúdo de aprendizagem mudou?	
P1	No município no início da pandemia, ano passado, os conteúdos eram aleatórios. Escolhemos o conteúdo com base no momento em que vivemos. Este ano já está mais bem organizado e estamos trabalhando com o sistema Saber, que começamos

	recentemente. Trabalhamos sempre seguindo os conteúdos que está na BNCC. [...] Nós víamos o que era pertinente trabalhar. Porque cada professor do município tem uma realidade diferente, cada escola tem uma realidade diferente [...]
P2	[...] o conteúdo foi trabalhado baseado nas diretrizes da Secretaria da Educação. Nós estamos trabalhando com um caderno pedagógico. Então cada professor ficou responsável em fazer uma pesquisa sobre tal assunto para compor esse caderno pedagógico.
P3	É o mesmo conteúdo, trabalho sempre igual, mas a gente flexibiliza com clareza, transparência e leveza para que possam ser mais bem entendidos. Porque presencial tem a prática que ajuda muito, mas <i>online</i> temos que ter mais poder explicativo, temos que usar muitas figuras, usar exemplos deles mesmos. [...] Mudou para o mais simples. Só podemos usar conteúdos mais simples. O aluno vai entender porque está distante. Temos que tratar o conteúdo conforme a realidade dele, tentar adaptar a realidade para ele compreender o conteúdo.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Compreende-se, portanto, a partir do quadro 01, que os conteúdos selecionados tendem a seguir as orientações da Secretaria de Educação Municipal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹). Embora eles acreditem que a flexibilidade é importante, percebe-se que boa parte enfatiza que a redução de conteúdo é necessária porque demonstra mais facilidade de compreensão. Ou seja, podemos dizer que os professores selecionaram os conteúdos com base no que parecia mais fácil para os alunos e estreitaram a abrangência dos conteúdos da Educação Física ao escolher conhecimentos de fácil compreensão para os alunos. A esse respeito Oliveira e Souza (2020, p. 22) destacam que “todos os envolvidos no processo educacional devem unir forças no sentido de pensar e de refletir sobre as estratégias, adaptáveis a cada realidade, para que os impactos dessa crise ocasionada pelo novo corona vírus sejam, pelo menos, atenuados”.

O Coletivo de Autores (2016) destaca que a escola, na perspectiva da pedagogia Crítico-Superadora, deve selecionar os conteúdos da Educação Física “[...] com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.” (COLETIVO DE AUTORES, 2016, p. 43). Neste novo contexto de ensino, observamos que novas formas didáticas podem ser exploradas e o professor possui um papel fundamental. A dosagem desses conteúdos e a variedade de formatos podem fazer toda diferença. No entanto, deve-se notar que ensinar usando tecnologias educacionais não é uma tarefa fácil, pois nem todos os professores se sentem seguros ou capacitados.

¹ Documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de conteúdos essenciais de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver durante os níveis e modalidades do ensino básico para terem garantidos os seus direitos à aprendizagem e desenvolvimento, conforme o prescrito pelo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2018).

Saviani (2016) enfatiza que o conjunto de saberes mobilizados pelo professor é formulado de acordo com os objetivos pedagógicos relacionados ao desenvolvimento do aluno, então o conhecimento em si não é fator decisivo no desenvolvimento do currículo escolar, são objetivos educacionais que definem o conjunto de conhecimentos que compõe a organização do currículo. Nessa perspectiva, o professor precisa saber se sua forma de ensino atinge determinados objetivos educacionais. Por outro lado, acreditamos que as propostas dos professores se limitaram aos cadernos pedagógicos, pois a realidade desses alunos não dava o devido acesso à tecnologia.

Quando questionados sobre ensinar através de plataformas exclusivamente digitais dificulta a transmissão e a recepção dos conteúdos, todos os professores (P1, P2 e P3) entrevistados declaram ser de acordo. Interessante observarmos as justificativas dadas a essa concordância em algumas respostas selecionadas no quadro 02:

Quadro 02: Ensinar através de plataformas *online*

Pergunta: Você acredita que ensinar através de plataformas exclusivamente digitais dificulta a transmissão e a recepção dos conteúdos?	
P1	[...] eu não tinha todas essas habilidades e ainda não tenho toda essa intimidade com as redes sociais, com essas coisas. Então foi muito difícil para eu poder gravar vídeos, editá-los, publicá-los, era tudo muito novo para mim. E o que eu vi foi que nós tínhamos todo esse trabalho e quando colocávamos, uma minoria de alunos conseguiu acesso, o pessoal da zona rural é pouco com rede social. Então eu acho ser tão difícil para os dois lados [...]
P2	[...] Então esse tema tecnológico é complexo, porque para nós professores, que tivemos que aprender muito rápido, existem situações em que me sinto perdido pelo menos com essa tecnologia. Não estávamos devidamente preparados para isso e tudo isso afetará a forma como trabalhamos. [...] Por outro lado, tem o aluno que, além dessa dificuldade, tem acesso mínimo, então são vários os fatores que, em minha opinião, afetam o ensino, a aprendizagem. O sistema tem falhas muito mais do que antes. É diferente o que a prática transmite, oralmente é outra coisa.
P3	[...] A maioria dos alunos não tem acesso, porque as escolas do município são diferentes das outras cidades. A maior parte das nossas escolas está localizada na zona rural.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nas respostas dos professores (Quadro 02), notamos que eles se sentem restritos e tem pouco preparo para lidar com as tecnologias educacionais, que se sentem perdidos e não estão preparados para veicular adequadamente o conteúdo disciplinar por meio das plataformas digitais. Apresentando pouco conhecimento tecnológico e nos mostrando que a realidade em que esses docentes se encontram parece estar muito distante do contexto atual.

Nesse sentido, Silva e Correa (2014) apontam que o professor precisa entender que: ou ele se adapta às novas demandas educacionais que vêm com as mudanças sociais ou é considerado obsoleto. Por isso, vale à pena pensar nesse educador que é "formado" para "formar" o outro a partir de uma educação bancária, que se ver perdido em meio a tantas

mudanças educacionais no que se referem às tecnologias e sua resultante capacidade de evolução e desenvolvimento criativo. Supõe-se que ainda é muito difícil para esses educadores aceitar essa avalanche de mudanças que inicialmente desestabilizou muitos setores em vez de dar uma contribuição, acabaram desnordeando setores da humanidade.

Por outro lado, Soares e Nascimento (2012) enfatizam que o domínio dos professores sobre as tecnologias existentes e sua aplicação certamente requer uma boa preparação acadêmica. Além disso, uma escola com boa estrutura física e material que possibilite o uso dessas tecnologias em sala de aula; professores motivados para aprender e inovar em sua prática pedagógica; um currículo escolar que pode incluir o uso de novas tecnologias nos blocos de conteúdo das diversas disciplinas; e governos investindo em treinamento para que os professores possam acompanhar as mudanças e os avanços da tecnologia.

Refletindo ainda sobre a problemática de ensinar através de plataformas exclusivamente digitais, Bernardes e Lima (2020) destacam que a qualidade do ensino também é afetada neste contexto, pois nem todos os professores e alunos têm formação direcionada ao ensino remoto que requer tempo e recursos; muitos têm acesso incipiente à *internet* e a equipamentos tecnológicos de alta qualidade que o ensino exige, têm precárias condições de trabalho para professores e de estudo para alunos, em casas com muitas pessoas e sem espaços específicos e adequados para trabalhar ou estudar, principalmente no na zona rural.

Do exposto podemos compreender que, no momento, a redução dos conteúdos, as diretrizes da Secretaria de Educação, e a realidade do aluno foram determinantes para o processo seletivo e a disponibilização dos conteúdos, que geralmente tornaram-se fundamentais na preparação dos cadernos pedagógicos. Sendo assim, para um melhor aprofundamento dessas questões é importante identificar na próxima categoria, quais foram as formas de ensino definidas pelos professores durante a pandemia da COVID-19.

4.2 FORMA DE ENSINO DEFINIDA PELOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Em relação às formas de ensino, aos recursos tecnológicos utilizados e às plataformas digitais utilizadas, os professores apontaram algumas possibilidades e formas de lidar com a situação atual, por exemplo, através de aulas *online* via *Google Meet*, produção de vídeo-aulas e a disponibilização de cadernos de atividades impressos para alunos sem acesso a recursos tecnológicos e para aqueles que podem estudar à distância.

No que diz respeito ao preparo das aulas, questionamos se os professores buscaram refazer as aulas, fazer novos exercícios, gravar o conteúdo da disciplina ou alterar as avaliações, dois (P1 e P2) dos professores disseram que quase sempre, buscaram estes recursos; e um (P3) disse que geralmente, indicando que esses docentes buscaram reformular o preparo de suas atividades. Nesse item, assim se expressam alguns pesquisados no quadro 03:

Quadro 03: Organização das aulas no período remoto

Pergunta: Nesse período remoto, você buscou refazer suas aulas, passar novos exercícios, gravar em vídeo os conteúdos da sua disciplina, mudar avaliações?	
P1	[...] então tentamos criar um caderno, mas diversificado com figuras para tornar o conteúdo fácil de entender. Poucos alunos assistem aulas pelo <i>Google Meet</i> . Eu gravo vídeos, explico o conteúdo, procuro vídeos de aulas que complementam o conteúdo de que estava falando. Sempre procuro vídeos com um tema, por exemplo, quando ensino esportes de invasão gravo as aulas, explico o conteúdo, procuro vídeos na internet e mostro esportes que características eles têm, além da teoria para que tenham um mínimo de experiência de conteúdo.
P2	A forma de avaliação segue as orientações da Secretaria da Educação. Estamos trabalhando com uma planilha e verificou-se que ao invés de colocar a nota, precisamos relacionar o acerto do aluno às questões elaboradas, convertendo em porcentagem. Essa porcentagem é a nota que o aluno tem. Porque foi melhor do que escrever a nota no caderno pedagógico para que o aluno que visse a nota mais baixa do que imaginava não desanimasse.
P3	Bom, estamos trabalhando com atividades e postando vídeos. Fazemos algo, ensinamos no <i>Google Meet</i> com a câmera ligada [...]. Tentamos fazer os exercícios mais simples, não adianta definir atividades complexas [...]. A forma [avaliativa] é a questão do engajamento se eles cumpriram as tarefas, tanto via internet no <i>Google Meet</i> [...] quanto na questão da apostilha [caderno pedagógico], para quem não tem acesso à internet também facilitamos o que eles podem fazer.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Em termos de critérios a serem considerados no formato das aulas, os professores enfatizam o uso de conteúdos claros, compreensíveis e contextuais que estimulem uma reflexão mais ampla, desenvolvida por meio de atividades que incentivem a participação ativa dos alunos. De uma forma geral, os professores afirmaram estar à procura de estratégias de ensino que possam utilizar para chegar a estes alunos, visto que a realidade que lhes é apresentada parece dificultar muito a natureza do ensino e a transmissão do conhecimento.

Desta maneira, Saviani e Galvão (2021, p. 41) salientam que “não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona – que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”. Fica claro, portanto, que esse novo ambiente pode possibilitar mudanças complexas entre professor e alunos e o desafio parece enorme para as instituições escolares, dado que o ensino remoto foi uma solução mágica para flexibilizar os currículos, agilizar os cursos, tornar a qualidade do

ensino ainda mais precária e cumprir os horários, apesar da tragédia da humanidade e sob uma suposta aparência de normalidade (MENEZES *et al.*, 2021).

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao caderno pedagógico utilizado pelos professores no processo de ensino remoto. Boa parte dos docentes elaborava cadernos pedagógicos que eram disponibilizados para os estudantes que tinham acesso e aos que não tinham acesso ao ensino remoto. Isso possibilitou que esses estudantes seguissem o programa de estudos da disciplina. Em algumas das falas constatamos que o planejamento dos cadernos pedagógicos correspondeu à realidade de algumas determinadas comunidades escolares. Os professores disseram que usaram imagens suficientes para permitir que os estudantes acompanhem e entendam melhor o conteúdo exposto.

Nesse ponto de reflexão, pode ser importante entender o processo de avaliação desses alunos, conforme mostra o quadro 03. Os professores enfatizaram que estavam seguindo as diretrizes da Secretária da Educação, em que usavam planilhas e métodos de porcentagem para avaliar os estudantes. De acordo com Oliveira e Souza (2020), o processo de avaliação dos alunos frente à pandemia da COVID19 merece atenção especial, visto que essa avaliação se encontra fragilizada por enquanto, pois não haverá mais contato face a face entre professor e aluno que possibilite um atendimento mais individualizado. Ressaltando que essa relação é fundamental na solução de diversos problemas de aprendizagem em sala de aula presencial.

Em relação ao ensino remoto, quando questionados se concordam que o ensinar remotamente é mais difícil do que o ensino presencial, todos os professores (P1, P2 e P3) entrevistados concordaram que aprender e ensinar apenas com as tecnologias educacionais seria mais difícil. A este respeito, os professores consideraram várias questões, que podemos julgar a partir das seguintes respostas no quadro 04:

Quadro 04: Dificuldades enfrentadas no período remoto

Pergunta: Você acredita haver uma maior dificuldade em aprender remotamente, em comparação ao ensinar presencialmente?	
P1	Ensinar presencialmente é muito melhor. A questão da aprendizagem, do <i>feedback</i> é mais rápido, você fica na frente do aluno, você tem uma relação social com a comunidade, você ajuda os outros. No remoto não, porque tem um diferencial, nem todo mundo tem acesso. Por que eles não têm acesso às atividades de assistir aulas na Internet. São poucos, cinco ou seis assiste. De 40 ou 30 alunos, a maioria não está assistindo, então o único recurso que eles usam são as apostilas [cadernos pedagógicos].
P2	Com certeza! Eu acho que nós já temos uma grande dificuldade presencialmente. E remotamente acho que com todos esses recursos, com tudo que tentamos passar, não haverá um bom retorno. Não há retorno bom para o aluno, por mais que tentemos, com vídeos, com aulas explicativas, com o uso de todos os recursos que pudermos conseguir, não vejo um bom desempenho.
P3	O ensino aprendizagem por trás dele existe muitas questões política pedagógica, verticalizada, política partidária, inserida dentro disso, porque há vários interesses nessa

questão de uma educação mais pragmática e, nessa altura essa educação pragmática ela é determinada de uma forma [...]

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Diante do que foram expostos (quadro 04), os professores enfatizam que a aprendizagem, o acesso à internet e a relação professor-aluno enfrentaram várias dificuldades nesse período remoto. Além disso, outras limitações também foram mencionadas, como a falta de participação e feedback das atividades por parte dos alunos, bem como um obstáculo ao andamento do conteúdo pelo fato dos alunos não compreenderem os conteúdos ministrados à distância.

Existem sinais claros de desconforto com a situação. Em interessante estudo (MACHADO *et al.*, 2020) já mostra que os professores de Educação Física geralmente apresentam diferentes tipos de dificuldades em sua prática pedagógica diária. Com a pandemia da COVID-19, as dificuldades permaneceram, mas com mudanças em suas características e plataformas, bem como um mínimo de organização familiar para garantir o momento da aula, o que demonstra que são dificuldades relevantes.

A falta de interação entre alunos e professores destaca outro problema. Se considerarmos que o conhecimento da Educação Física é conceitual, físico e atitudinal, este último decorrente da interação entre os sujeitos, a falta de contato fragiliza a construção desse conhecimento (MACHADO *et al.*, 2020). E é neste momento que surgem dúvidas e todos podem avaliar seu aproveitamento, procurar novas informações que o ajudem a compreender e a ultrapassar as suas dificuldades.

Já no tocante grau de preparação para essas tecnologias todos os professores (P1, P2 e P3) afirmaram que estão preparados. Ressalta-se que geralmente afirmam que são suficientemente preparados pela Rede Municipal de Educação de Areia-PB para ministrar aulas à distância. No entanto, parece haver uma distinção entre o termo “preparado” no próprio discurso do professor (quadro 05), deve-se destacar que existem diferentes perspectivas em cada uma dessas concepções.

Quadro 05: Preparação frente às tecnologias

Pergunta: Você considera que a Rede Municipal de Ensino de Areia conseguiu preparar suficientemente os professores, em meio às tecnologias para ministrarem as aulas remotamente?	
--	--

P1	Sempre ou por vezes passamos por um processo de treinamento. Coordenadores da educação fazem isso conosco. A questão do uso da tecnologia. Eles repassam algumas informações ou como usar uma planilha para inserir no sistema Saber. [...] Preparação de como elaborar planilhas e os textos, as apostilas no <i>Google Docs</i> . Que é mais fácil de compartilhar. Ensinando toda forma de fazer os textos, a maior preocupação era com os alunos e a questão da formatação da apostila. [...] mas ainda há alguns professores que estão aprendendo o manuseio do <i>Google Meet</i> , mas a secretaria se encarregou de fazer
----	---

	esse treinamento conosco.
P2	[...] divulgações de pequenos cursos para tentar o mínimo possível manejar tudo isso, foi mais fácil, agora esse ano nós tivemos alguns pequenos avanços. A Prefeitura e a secretária conseguiram alguns cursos para gente, como mexer no <i>Google Docs</i> , como usarmos, aí ficou mais fácil e nós estamos graças a Deus se saindo bem.
P3	Nem Areia, nem Brasil, isso é uma falácia, não existia em lugar nenhum. Sim, existem professores que tiveram que jogar coisa goela abaixo e nós tivemos que reunir coragem para atender as necessidades dos alunos e a imposição que está sendo imposta. Realmente precisamos aprender e aprender. E isso realmente funciona, mas, na verdade, são muito falhas, essas aulas são muito falhas [...].

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nesse contexto, apesar de a Rede Municipal de Educação de Areia-PB ter ofertado alguns cursos e treinamentos para ensinar os professores a usarem as ferramentas virtuais. Percebemos que ainda necessitariam de um maior aporte educacional para o uso das tecnologias, bem como, mais tempo para que essa preparação aconteça. Segundo Saviani e Galvão (2021) para atuar como um substituto transitório e emergencial, o ensino não presencial necessita de requisitos básicos para a implementação do ensino a distância, tais como; acesso de alta qualidade à internet; equipamentos apropriados; que todos estejam familiarizados com as tecnologias e, no caso dos professores, também estejam preparados para o uso educacional de ferramentas virtuais.

Em caso afirmativo, voltemos à questão da formação e preparação de professores para o ambiente tecnológico nesta época remota. Segundo Oliveira (2020), uma das principais dificuldades da educação digital durante a pandemia foi à falta de capacitação dos professores, vários docentes desconheciam o método de ensino online e não tinham tempo para realizar treinamentos em serviço nas plataformas de ensino.

Ainda no que dizem respeito à preparação das mídias digitais, os professores disseram que compram equipamentos tecnológicos, dois professores (P1 e P3) compraram e um professor (P2) não comprou equipamentos para auxiliá-los no trabalho, e percebemos no momento da entrevista que o recurso mais importante usado pelos alunos e por eles próprios é o telefone celular, como podemos ver no quadro 06:

Quadro 06: Equipamentos para auxiliar no trabalho pedagógico

Pergunta: Você buscou aperfeiçoar os conhecimentos nos meios digitais, chegou a comprar, com recursos próprios, algum equipamento tecnológico para auxiliar no seu trabalho pedagógico?	
P1	Sim, tive que comprar outro celular. Não tava dando conta. Então tive que comprar um celular melhor, uma configuração boa. E o computador eu já tinha, tanto que ele já está começando a dar sinais de “cansaço” com tanta coisa, mas a gente vai se virando como pode.
P2	Não cheguei a comprar, estou usando o celular. Preciso do computador, vou à escola, uso na secretaria, só isso. Só uso o celular, usamos o que tem [...]
P3	[...] tive que comprar um celular melhor, se não, não tinha condição de trabalhar. E eu

	acho que mesmo assim com o celular um pouco melhor tem momentos que eu percebo que ele ainda não é tão potente para tanta coisa que chega. [...] é o que tem, é o que se pode fazer, o celular ele hoje é um aparelho que vem nos ajudando muito nesse aspecto de desenvolver essas aulas [...]
--	---

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Percebe-se, portanto, que os professores demonstram que o uso do celular foi o meio fundamental para que o ensino chegasse até aos alunos do município. “Embora as tecnologias possam ser uma ferramenta explorada pelos professores, os desafios ainda são grandes para transformar, por exemplo, o celular em ferramenta para estudo” (MACHADO, *et al.*, 2020, p. 9). Por outro lado, essas falas mostram que os professores tiveram que se adaptar às novas formas de ensino “[...] sem qualquer adicional ao salário ou preparação técnica, sendo-lhes imposta a reconfiguração de todo o seu programa de aula, bem como a readequação da didática do ensino presencial para o virtual, o que inclui a aquisição de equipamentos e planos de internet equivalentes” (SOUZA, *et al.*, 2021, p. 66).

Mostrando que o ensino remoto é a nova realidade para esses professores, sendo assim, eles precisam aprender a fazer uso dessas novas ferramentas, sendo que: na maioria das situações, os equipamentos utilizados são adquiridos pelos próprios professores; as disciplinas precisam ser repensadas, pois, dar aulas de forma remota não significa apenas que a relação professor-aluno passa a ser veiculada pelo computador; a carga horária aumenta enormemente, entre outros fatores (SOUZA, *et al.*, 2021).

No que se referem às quadras poliesportivas, pátios, salas de aula, etc., perguntamos aos professores se a ausência desses laboratórios interferia/prejudicava o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos. Desta maneira, os pesquisados apontaram: Dois professores (P1 e P3) disseram interferir totalmente, e um (P2) afirmou interferir moderadamente. E assim eles se expressam no quadro 07:

Quadro 07: Ausência dos laboratórios pedagógicos

Pergunta: Em sua opinião a ausência dos laboratórios (quadra poliesportiva, pátios, sala de aula...) e equipamentos normalmente usados para o ensino presencial interfere/prejudica no processo de transmissão e assimilação do conhecimento?	
P1	Com certeza! Por que eu acredito que o aluno sem a escola fica meio perdido. Por mais que nós tentemos correr atrás deles, fazer esses cadernos, dar as aulas através do <i>Google Meet</i> , mas é uma complementação, não tem aluno sem escola, acho que atrapalha muito.
P2	Bom, traz um pouco de atraso, porque falta à prática e a prática é importante. Por que teoria precisa da prática e a prática precisa da teoria. Uma anda do lado do outro. Há um atraso, sim, nós temos que ensinar técnicas. Preparação de estratégia, [...] a maioria dos alunos não tem o conhecimento de um ginásio. A prática da coletividade esportiva, as regras de vivência. E assim, os adolescentes estão na pandemia há mais de um ano, e ainda não têm a experiência dos laboratórios.
P3	[...] Quando você fala da falta de quadra, da ausência de material didático, isso é uma constante, porque sempre falta, e muitas vezes o professor não domina, digamos

	teoricamente, o conteúdo, uma percepção mais dialética do conteúdo, às vezes até se frustra, porque você está indo para uma cidade pequena você não tem quadra, tem mato para dar aula, e muitas vezes não tem bola, o que acontece o tempo todo.
--	---

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A partir das respostas, observamos nas falas dos professores, que a ausência dos laboratórios é um grande atraso para a Educação Física devido à falta da prática, contato, vivências e por sua essência coletiva. Como apontam o Coletivo de Autores (2016, p. 25) “as aulas de Educação Física são ministradas exclusivamente em espaços livres: quadras, campo, terrenos, e, na ausência destes, em praças e clubes situados nas imediações das escolas”. No entanto, é evidente que essa essência mudou devido às novas circunstâncias do momento, o distanciamento social impôs severas restrições que levaram os professores a buscar outras formas de atividades.

Ressalta-se, no entanto, que os professores em algumas falas (quadro 06) argumentam que a falta de domínio teórico e de percepção dialética dos conteúdos torna-se uma barreira neste período de ensino remoto, visto que muitas vezes esses laboratórios não estão disponíveis em algumas escolas municipais. Embora a Educação Física possa ter a capacidade de dialogar com outros componentes do currículo, por exemplo, com áreas da ciência e partes da sociedade. Salienta-se que no contexto escolar é necessário compreender e acreditar que o componente independente do espaço comum de sua existência traz consigo um enorme poder educativo e formativo para os alunos (MIRAGEM; ALMEIDA, 2021).

Além disso, os docentes ainda demonstram que a ausência desses espaços é uma realidade comum que a disciplina enfrenta há muito tempo no ambiente escolar. Sabemos da importância desses ambientes no espaço escolar, talvez a maior perda que o ensino remoto pode trazer é uma possível lacuna, na prática, onde em salas de aula remotas perdemos quase completamente a capacidade de vivenciar as práticas corporais que em sua maioria são atividades coletivas: os esportes, as danças, as lutas, as brincadeiras e jogos, etc.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância desses laboratórios nos espaços escolares, pensamos juntamente com Miragem e Almeida (2021) que apesar de muitas limitações conhecidas em nosso meio, como a falta de infraestrutura, materiais e até certas condições climáticas, não é assim que a disciplina se consolida em sua prática cotidiana: raramente se vê tais práticas permanentemente vinculadas aos currículos, sejam elas vinculadas às características de uma determinada faixa etária, ou outras suposições que não os paliativos sobre perda de espaço.

Em síntese, no que diz respeito às formas de ensino dos professores no período remoto, destacam: utilização de conteúdos claros e de fácil compreensão; reformulação e preparação de suas atividades; aprender a usar a tecnologia; o celular é o recurso tecnológico mais importante; fornecimento de cadernos de atividades impressos; adaptações estratégicas de formas de ensino e a falta da prática, contato e experiência entre os estudantes.

4.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NA TRANSMISSÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESTINATÁRIO.

Em primeiro lugar, deve-se notar que a transição do ensino presencial para o ensino remoto criou dificuldades na entrega do conteúdo ao destinatário. Nesse contexto, professores e escolas buscam formas de ensino para continuar entregando conteúdos aos estudantes, encontrar maneiras de manter o diálogo e enfrentar esse desafio. Em relação ao tema, foi questionado se os alunos estavam reclamando ou tendo dificuldade de se conectar, assistir às aulas ou realizar atividades. Sobre essa questão, todos os professores (P1, P2 e P3) responderam que os alunos quase sempre reclamam de problemas de conexão, como podemos visualizar nas repostas no quadro 08:

Quadro 08: Dificuldade de conexão

Pergunta: É frequente, os estudantes reclamarem que estão com problemas com a conexão, fazendo com que os mesmos tenham dificuldade em acessar as aulas, ou em executarem/devolverem as atividades solicitadas por você (professor)?	
P1	Sim, muito, muito frequentemente. Não sei se isso realmente acontece ou usam às vezes isso como desculpa, mas acho que é principalmente por causa da época das chuvas [...]. E tem dia que falta energia.
P2	A maioria é de zona rural e há dificuldades. Às vezes, quando chove baixa energia. Como se costuma dizer, a energia professor caiu, a internet caiu. Esta é uma minoria que esta assistindo via <i>Google Meet</i> . [...] Porque são cinco, seis, dez, no máximo quinze alunos, que assisti às aulas e se eles avisarem. Tem alunos que eu visitei aqui na zona rural que tem que subir um morro grande para assistir aula, porque lá não tem como ter internet, microfibra, então usa dados móveis, precisa subir o morro.
P3	Isso é o que acontece com mais frequência, quando eles dizem que não podem entrar na sala, que a internet está ruim. [...] Porque sabemos que isso ocorre, mas também sabemos que, às vezes, o aluno dá uma desculpa para não assistir às aulas, para ver uma novela, um filme ou não esta afim. Numa situação como essa, imagine que, na prática, na sala de aula, no espaço físico, vemos alunos que vão à escola só para se divertir.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

À luz dessas respostas, fica claro que a comunidade enfrenta uma séria falta de conexão e acesso à internet, em parte devido à localização e às condições climáticas. Outro ponto levantado pelos professores diz respeito à veracidade dos discursos, ao interesse e à

falta de participação dos alunos. Por outro lado, podemos concordar com Souza *et al.* (2021, p. 65) quando dizem que:

O trabalho remoto não seria o mesmo que o Ensino a Distância (EAD); todavia, se vale dos mesmos mecanismos tecnológicos para congregar e estabelecer a relação de ensino – aprendizagem, acesso a conteúdos etc. Compreende-se, portanto, que o problema do ensino remoto, ao mesmo tempo em que dispõe de uma grande quantidade de informações e de possibilidades, é quase inacessível para a grande maioria dos/as estudantes no Brasil, uma vez que lhes são inacessíveis as dimensões mais básicas, aqui resumidas, na falta de um espaço adequado em suas casas para o estudo, falta de energia elétrica e de boa conexão com a internet, computadores e aparelhos telefônicos adequados ao acesso às vídeo-aulas e respectivos conteúdos e plataformas.

Dessa forma, a realidade em que o estudante está inserido também deve ser levada em consideração. Por isso, Neto e Araujo (2021), ressaltam que a generalização dessa modalidade de ensino ignora as condições objetivas dos alunos que não têm acesso à internet, entre outros problemas, como a falta de local adequado para estudar em casa, a falta de equipamentos necessários como computadores, *tablets* e celulares, entre outras várias dificuldades, que as filhas e filhos da classe trabalhadora enfrentam.

Com isso em mente, voltemos às maneiras pelas quais a escola e os professores do município tentaram amenizar esse problema. Conforme destacado pelos professores colaboradores em nossa pesquisa, o caderno pedagógico foi de grande ajuda para reduzir as dificuldades de aprendizagem e conexão, como cita P1: “Cada professor em sua disciplina cria este caderno de atividades e o envia para a Secretaria de Educação, onde eles o editam e enviam para a gráfica, imprimem e distribuem aos alunos.” No entanto, os professores enfatizam que isso dificulta a avaliação dos alunos e levanta a questão de saber se os alunos estão ou não aprendendo o conteúdo.

De acordo com Machado *et al.* (2020) muitas instituições de ensino e docentes têm utilizado essas ferramentas para o fornecimento e retirada de materiais pelos alunos, na tentativa de, em conjunto, atingir a pluralidade de estudantes, dado que as condições de acesso à internet, as condições e necessidades familiares tornaram-se as principais barreiras à aprendizagem.

Segundo Souza *et al.* (2021) o setor da educação representa um conjunto de dificuldades para a grande maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras, que enfrentam sérios problemas de acesso à *internet*, computadores ou smartphones. Além da falta de espaços adequados para o ensino remoto e apoio educacional. Portanto, o que temos é um acervo de conhecimento que é selecionado, pensado e organizado por instituições escolares e professores, e então levado aos alunos. Existe o trabalho do professor e de uma instituição

para atingir os alunos. Professores e alunos moram em cômodos diferentes, cada um em sua casa, e em horários diferentes as aulas nem sempre estão sincronizadas, mas buscam estarem presentes (MACHADO *et al.*, 2020).

Quanto à frequência com que os alunos costumam manter suas câmeras ligadas, os professores também apontaram a inibição ou relutância dos alunos em ligar a câmera durante as aulas online, o que os professores dizem ser cansativo, desanimador e difícil de avaliar. Assim, os entrevistados apontaram: dois professores (P1 e P3) disseram que quase nunca estavam com as câmeras ligadas e um (P2) disse que quase sempre estavam com a câmera ligada. Sendo assim, os professores fizeram algumas reflexões a esse respeito, como pode ser visto nas respostas a seguir no quadro 09:

Quadro 09: Câmeras ligadas durante o ensino

Pergunta: Na sala de aula virtual, durante as aulas síncronas, qual a frequência em que os estudantes costumam manter suas câmeras ligadas?	
P1	Frequente estarem sempre com as câmeras desligadas, os microfones fechados e às vezes dá até a impressão que você está falando sozinha. Aí eu paciente falo: vocês estão me ouvindo? Estão entendendo? Tem alguém aí? Aí um lá faz, sim. Ah, eu acho super desestimulante. Eu acho que é desestimulante e desgastante. Assim, é triste porque você se esforça para preparar sua aula, para apresentar e no fim é como se você dá aula para ninguém. Aí isso desestimula.
P2	[...] São poucos e a gente exige, mas nós trabalhamos com adolescentes. A maioria tem a questão psicológica da timidez, da vergonha, [...] boa parte não liga a câmera, é difícil, um ou dois que tem a consciência, mas a maioria que está lá, com a gente, dez ou três alunos não abre.
P3	É quase zero isso, é quase zero mesmo. E à agora no caso do sexto ano pelo fato de serem meninos mais adolescentes, pré-adolescentes e são mais empolgados, sabe? [...] eles abrem porque também depende da dinâmica que o professor está desenvolvendo em sala. Por exemplo, eu dou aula de caratê, eu dou aula de boxe. Então isso é um atrativo. A forma que você tenta trazer esses alunos para assistirem à aula. A dinâmica que você utiliza para segurar eles.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Notamos que esta dificuldade atrapalha o desenvolvimento das aulas dos professores, dado que, “o trabalho em conjunto – de troca, de vibração em grupo, de aprendizagens coletivas – foi deslocado para um trabalho voltado para o individual” (MACHADO *et al.*, 2020, p. 12). Com isso em mente, podemos dizer que este é um dos grandes desafios para o ensino remoto neste período em que os ruídos da sala de aula foram substituídos por microfones silenciados. O diálogo entre professores e alunos torna-se imprescindível para o ensino e aprendizagem, visto que a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transformação do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados” (PAULO FREIRE, 1977, p. 69).

Por outro lado, além desses relatos apresentados pelos docentes, podemos dizer que outros problemas podem ser enfrentados pelos alunos neste momento remoto, tais como: dificuldade de acesso à internet de alta qualidade e na quantidade necessária, falta de equipamentos adequados para assistir às aulas e dificuldade de adaptação não só para uso de internet, mas também para poder fazer bom uso dessas tecnologias (SOUZA, *et al.*, 2021). Desta maneira, Menezes *et al.* (2021, p. 54) salientam que a “realidade que se apresenta, da imensa maioria dos estudantes do Brasil, e também de muitos professores, evidencia completa falta de estrutura para o trabalho remoto.”

Outro problema apontado pelos docentes está relacionado à dificuldade de lidar com o constrangimento e a inibição dos alunos quanto à infraestrutura de suas casas. A este respeito, os professores constataram que vários alunos residem na zona rural e, por isso, têm vergonha de abrir o áudio ou vídeo por não quererem mostrar determinadas situações do seu ambiente familiar. Ao questionarmos aos professores sobre a infraestrutura das residências dos alunos se poderiam interferir no seu ensino, todos (P1, P2 e P3) os entrevistados concordaram. Assim eles expressaram no quadro 10:

Quadro 10: Infraestrutura e ambiente familiar

Pergunta: Você acredita que a infraestrutura da residência dos estudantes pode influenciar no seu ensino de conteúdos? Fazendo com que haja alguma interferência negativa na assimilação do conhecimento?	
P1	Com certeza! Eu tenho alunos que é um celular para dois, três meninos, certo? Eles assistem às aulas na sala da casa.
P2	Não interfere, a família coloca para assistir. A mãe está ali ao lado, às vezes, já têm outros que não assiste porque está tomando conta do irmão. Essa é a realidade deles.
P3	Ah! Com certeza, às vezes o ambiente que o menino mora, ele tem vergonha de abrir o áudio ou vídeo.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Além das complexidades do ensino e da aprendizagem em ambiente virtual, devemos levar em consideração que professores e alunos, junto com suas famílias, estão fora do ambiente escolar, como cita P3: “[...] quando eles abrem o áudio para falar alguma coisa, nós ouvimos. É a mãe que reclama, é uma criança chorando, é muito difícil, é muito complicado, é para agradecer a Deus se você ainda tiver sinal de internet.” Esse fato pode estar relacionado às dificuldades relatadas pelos professores, como falta de motivação e local de estudo adequado, que levam a maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos. E “no caso de crianças menores, essas dificuldades são aumentadas pela necessidade de mediação de responsáveis para acesso às plataformas e participação no processo educativo como um todo” (SOUZA, *et al.*, 2021, p 78).

Portanto, destacamos que o ensino remoto parece estar muito distante do ensino presencial, visto que a Educação Física tem, entre outros aspectos, atividades físicas dinâmicas, coletivas e humanas. E nas mesmas palavras caminham as reflexões de Saviani e Galvão (2021, p. 42), quando afirmam que:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Nesse sentido, podemos refletir que o ensino remoto, muitas vezes, não garante os meios de relações humanizadas, mas sim a distância entre professores e estudantes. Percebemos que a falta de diálogo entre alunos e professores torna-se uma séria barreira à dinâmica do ambiente virtual.

Pode-se dizer, portanto, que o grande impacto do ensino remoto não é apenas a falta de profundidade no conteúdo do ensino, mas também a frieza da relação professor-aluno, tão enfatizada no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. Embora essa nova forma de ensino tenha um final hipoteticamente previsível, ele deixará rastros profundos no modo de pensar a Educação Física, dado que nos permite ter uma visão mais atenta, cautelosa e perspicaz das contradições, desafios e limites e possibilidades que cercam nossa área (MIRAGEM; ALMEIDA, 2021).

Além disso, podem ser citadas as dificuldades encontradas em transmitir o conteúdo ao destinatário, tais como: falta de comprometimento, desmotivação, relutância dos alunos em ligar a câmera, falta de ambiente de aprendizagem adequado, além de dificuldade de conexão e acesso à *internet*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos, pode-se concluir que os professores de Educação Física que atuam no Município de Areia-PB enfrentaram sérios desafios relacionados à transmissão de conhecimento durante a pandemia da COVID-19. Nesse período, percebemos que escolas e professores não tinham escolha a não ser se adaptar e se reinventar. O ensino remoto resultou em mudanças significativas na relação entre ensino e aprendizagem, em que a maioria dos professores teve que alterar parcial ou totalmente o conteúdo e as formas de

ensino para os estudantes. Dada essa necessidade rápida e a ausência de espaço físico da sala de aula, a tecnologia educacional tornou-se essencial para subsidiar o ensino.

Entendemos que os conteúdos selecionados pelos professores foram reduzidos e buscaram ser de fácil compreensão. Sendo assim, essa escolha foi feita devido à realidade enfrentada por escolas e estudantes do município. Portanto, parece-nos que a busca por adaptações adequadas neste período foi necessária para que esses estudantes tivessem um conhecimento mínimo da disciplina. Dentre esses ajustes, os professores mencionaram tentar simplificar o conteúdo ao invés de transmitir conteúdos que os alunos têm dificuldade de entender, frisou P3: “Tentamos fazer os exercícios mais simples, não adianta definir atividades complexas”. O que nos leva a supor que a esses alunos foi negada boa parte dos conteúdos da disciplina devido às condições impostas durante esse período.

Percebemos que às formas pedagógicas e as estratégias metodológicas de ensino foram reformuladas, destacando assim adaptações de atividades para o contexto de ensino remoto. Constatamos que a distribuição de materiais impressos foi de grande importância para os alunos. Devido à falta de condições técnicas, como: quedas de energia e acesso à internet por professores e alunos, a viabilidade do ensino remoto apresentou-se precarizada e a alternativa possível foi à implementação do caderno de atividades (por meio impresso), que se mostrou imprescindível para a transmissão do conhecimento durante a pandemia da COVID-19. Demonstrando que apesar de tal era tecnológica, o material em papel foi uma das soluções viáveis para que não houvesse mais retrocessos no contexto educacional do município.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores, entendemos que as estruturas físicas e a dinâmica familiar, bem como a falta de um ambiente de aprendizagem adequado, resultaram em impactos na aprendizagem, sobretudo se pensarmos na assimilação de conhecimentos para os discentes. No entanto, entendemos que esse impacto na aprendizagem se deve em grande parte a problemas com a instabilidade da conexão e acesso a *internet*.

Por todos esses aspectos, podemos ainda inferir os esforços da Rede Educacional de Areia-PB e do corpo docente para se adequar a essas grandes mudanças, mas apesar da formação oferecida pela Secretaria de Educação, os professores como um todo ainda enfrentam grandes dificuldades para manusear plataformas virtuais e ministrar suas aulas diante de novas tecnologias. Além disso, a maioria dos professores acredita que a ausência de laboratórios pedagógicos causa um déficit na Educação Física devido à falta de práticas humanizadas, contato físico, experiência e coletividade entre os estudantes.

Ademais, entendemos que a falta de diálogo, comunicação e interação durante este período pandêmico impôs reflexões importantes para processo do ensino. Nesse sentido, acreditamos que os resultados aqui apresentados nos fornecem informações relevantes sobre a realidade do trabalho didático, bem como a possibilidade de reflexão crítica sobre nossas práticas pedagógicas.

Por fim, pesquisas que tenham como finalidade analisar a estrutura material das escolas do município e, também das condições de acesso aos insumos necessários à transmissão do conhecimento, podem ser desenvolvidas, com o intuito de compreender os impactos da pandemia da COVID-19 para o ensino.

REFERÊNCIAS

AREIA, **Prefeitura Municipal**. História. Areia, 2019. Disponível em: <https://areia.pb.gov.br/historia/>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. atual. São Paulo SP: Edições 70, Abril 2016. 280 p. ISBN 978-85-62938-04-7.

BERNARDES, Marcus; LIMA, Luciméa S. Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo. In: BONA, Sávia; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2016.

DARIDO, S.C. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades**. Perspectivas da Educação Física escolar. UFF, v.2, n.1, p. 5-25, 2001.

FREIRE, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra
GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
IBGE. **Instituto Brasileiro Geografia e Estatística**. Cidades. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/areia/historico>. Acesso em: 26 fev. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVOURA, T. N. **Natureza e a especificidade da Educação Física**. P o i é s i s – revista do programa de pós-graduação em educação. Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, Jan/Jul 2020. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 mai. 2021.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface (Botucatu) [online]. In press. Epub 18-Maio-2017. ISSN 1807-5762. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nícolas. **Educação física escolar em tempos de distanciamento social**:

panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento (ESEFID/UFRGS), p. e26081, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>

MACIEIRA, Jeimison de Araújo; MATA, Áurea Augusta Rodrigues. **Referenciais Curriculares de Educação Física do Estado da Paraíba.** 1. ed. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2010. 47 p.

MENEZES, G. M. K; MARTILIS, S. F. L; MENDES, V. P. S; **Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia.** Pandemia da COVID19: trabalho e saúde docente. Universidade e Sociedade, Ano XXXI, N° 67, Janeiro 2021.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. **Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular.** Movimento (Porto Alegre), v. 27, e27053, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111633>

NETO, S. B. A.; ARAUJO, L. M. F; **Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. Pandemia da COVID19: trabalho e saúde docente.** Universidade e Sociedade, Ano XXXI, N° 67, Janeiro 2021.

OLIVEIRA, H. do V.; SOUZA, F. S. de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, jun. 2020.

OLIVEIRA, DNS. **Perspectivas docentes sobre o uso das TDIC na Educação Básica em tempos de pandemia do COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, n. 12, e5191210775, 2020

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** Pandemia da COVID19: trabalho e saúde docente. Universidade e Sociedade, Ano XXXI, N° 67, Janeiro 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Revista de Educação Movimento, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 02 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SILVA, E. L. da. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, R. F.; CORREA, E. S. **Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea** - Educação e Linguagem, ano, 2014 - fvj.br

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. Magis:Revista Internacional de Investigación en Educacion, Bogotá, jul./dez. 2012, v. (5), n. (10), (p.173-187). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434902>

SOUZA, E. A.; ANTUNES, C.; PEDROSO, G.; ALCANTARA, A. C. **A pandemia do novo coronavírus, Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação**. Pandemia da COVID19: trabalho e saúde docente. Universidade e Sociedade, Ano XXXI, Nº 67, Janeiro 2021.

UNESCO. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interrupcao-da>. Acesso em: 24 maio de 2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar saúde e força para superar as dificuldades da minha jornada.

À minha família, meus pais Maria do Socorro e Francisco, pelo amor, incentivo e apoio incondicional neste caminho, meus irmãos Ivoney, Fagner e Ivanessa, minhas cunhadas Renata e Cláudia e aos meus sobrinhos Heloyse Grabrielly, Nicolas e Gever, pela força, atenção e palavras de encorajamento.

Aos meus amigos do curso, Bruno Tomaz, Alana Sousa, Rayla Pâmela, Euller Cordeiro, Raiff Figueira, e Michael Dean, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

À Secretaria da Educação do Município de Areia-PB, pela disponibilidade, colaboração e atenção, possibilitando assim na realização deste estudo.

Ao meu orientador, Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho, me guiando ao longo dessa pesquisa, sempre com paciência e atenção.

Aos meus professores e professoras do curso de Educação Física, que não só me deram conhecimentos racionais, mas também a manifestação do caráter e da afetividade da educação no decorrer da minha formação acadêmica.

Aos professores da banca, pela disponibilidade e inestimáveis contribuições à finalização deste trabalho.

A todos os entrevistados da pesquisa, que contribuíram para a realização deste estudo.