

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

ARTHUR BRAGA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PANDÊMICO (SARS-COV-2):
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO -
IFTM**

UBERABA

2023

ARTHUR BRAGA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PANDÊMICO (SARS-COV-2):
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO -
IFTM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Orientador: Professor Dr. Welisson Marques

UBERABA

2023

ARTHUR BRAGA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PANDÊMICO (SARS-COV-2):
UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO -
IFTM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Orientador: Professor Dr. Welisson Marques

Uberaba, 19 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Dr. Welisson Marques

Dr. Bruno Pereira Garcês - IFTM

Dr. Wagner Wey Moreira - UFTM

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

Oliveira, Arthur Braga de

O4e O ensino da educação física no período pandêmico
(Sarvs-Cov2):

um estudo de caso no Instituto Federal do Triângulo
Mineiro- IFTM /

Arthur Braga de Oliveira – 2023.

158 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

Aos meus pais,
pelo estímulo,
carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Como esses anos de mestrado implicaram em muito estudo, esforço e dedicação, gostaria de agradecer a algumas pessoas que estiveram sempre comigo nessa caminhada e que foram fundamentais para a realização desse sonho.

Aos meus Pais, Tony e Nilma, meus irmãos Thiago e Gustavo, e aos meus filhos Yasmin e Pedro, pela compreensão e pelo profundo apoio. Especialmente no período mais difícil que passei em minha vida. Obrigado por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar até aqui e, sobretudo, pelo intenso amor que possuem por mim. Eternamente grato.

Ao meu professor e orientador Welisson Marques que, com toda sua sabedoria e conhecimento, foi essencial para que essa etapa fosse vencida. Sem sua orientação, apoio e confiança, isso não seria possível.

Aos meus colegas de turma, principalmente ao Marcelo e Henrique, que dividiram momentos bons e ruins ao meu lado nas estadias e estradas pelas quais passamos.

À Carol e ao Diego Taffarel, que foram colegas de sala, amigos, irmãos, pai, mãe e tudo mais que precisaram ser para me ajudar nessa etapa da vida. Vocês foram mais que essenciais para que eu não desistisse e suportasse todo o processo.

Aos amigos Fernanda, Fabíola, Fernando, Israel, que também estiveram sempre juntos, nas aulas, intervalos, redes sociais etc., sempre com muito carinho, apego, presteza e companheirismo extremo. Vocês sempre morarão em meu coração e serei eternamente grato a vocês.

Aos professores Bruno Garcês e Wagner Wey, componentes da banca de defesa, por aceitarem fazer parte deste momento e contribuírem com leitura, correções e orientação da Dissertação.

À Taylaine Sathler, pessoa que entrou em minha vida e veio somar e contribuir muito para que essa dissertação fosse concluída, estando sempre ao meu lado nos momentos bons e ruins dessa caminhada. Sempre serei grato a Ti.

Por fim, agradeço a Deus e aos anjos que sempre me acompanharam, particularmente, nessas estradas de motoca toda semana. Obrigado por me protegerem e permitirem que nada de mal me acontecesse.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar um estudo sobre o ensino da Educação Física mediado pelas plataformas de videoconferências durante o período pandêmico (sars-cov-2), no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. Objetivando, portanto, verificar, por meio do discurso docente, possíveis soluções pedagógicas, ou não, nesse cenário, no que concerne à referida disciplina. Como objetivos específicos, elencamos: verificar as percepções dos professores de Educação Física do IFTM a respeito do processo de implantação das plataformas de videoconferência em suas aulas no decorrer do período remoto, no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio; investigar quais dessas plataformas foram utilizadas e qual é a percepção docente desse uso em relação às aulas não remotas; analisar em que medida essas plataformas foram soluções pedagógicas, ou não, no que se refere ao ensino da Educação Física. Por sua vez, os instrumentos metodológicos baseiam-se em um estudo de caso, realizado por intermédio de entrevistas com oito (8) docentes de Educação Física, de oito (8) *campi* do IFTM, tendo a análise do discurso de linha Francesa como lastro teórico para discussão dos dados, sob o parecer de aprovação do CEP de número 6.055.812. Desse modo, a pesquisa se pautará nas problemáticas que versam sobre a pandemia da COVID-19, tecnologias digitais, Educação Profissional e Tecnológica, ensino integrado, ensino remoto e Educação Física, utilizando-se de autores como Antunes (2020), Florêncio Junior (2020), Frigotto (2010), Montiel (2016) e Freire (1996), como aporte teórico. Para o produto educacional, foi criado uma mídia (vídeo) animado com as fragilidades que geraram a precarização do ensino da Educação Física com as aulas remotas. Visto isso, concluímos que as aulas da disciplina mencionada, mediadas pelas plataformas de videoconferência, geraram uma série de vulnerabilidades, tais como: pouco apoio da gestão dos *campi* no início da pandemia; perda da socialização, afetividade e desenvolvimento motor dos alunos, o que pode ter causado adoecimentos; aumento das horas trabalhadas pelos professores; exposição das desigualdades sociais existentes entre os discentes da rede pública de ensino; falta de estrutura das escolas em ofertar e manter o ensino remoto aos alunos; o não uso de uma metodologia de forma igual pelos docentes; a dificuldade de ministrar e assistir a aulas dentro do ambiente familiar; os impasses e pouco conhecimento dos professores em utilizar e adaptar-se às tecnologias, informática e programas usados. Ficando claro que, apesar do ensino remoto ter sido uma solução pedagógica, ela jamais substituirá o ensino presencial e que, conseqüentemente, é preciso ter muito cuidado, no pós-pandemia, ao utilizar e tentar substituir este por aquele, posto que as atividades remotas não oferecem a mesma qualidade ofertada pela educação presencial.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Física; Pandemia; Precarização; Ensino Remoto.

ABSTRACT

This work aims to present a study on the teaching of Physical Education mediated by videoconferencing platforms during the pandemic period (sars-cov-2), in Technical High School Integrated to High School, at the Federal Institute of Triângulo Mineiro – IFTM. Therefore, aiming to verify, through teaching discourse, possible pedagogical solutions, or not, in this scenario, with regard to the aforementioned discipline. As specific objectives, we list: verifying the perceptions of IFTM Physical Education teachers regarding the process of implementing videoconferencing platforms in their classes during the remote period, in Technical High School Integrated into High School; investigate which of these platforms were used and what is the teaching perception of this use in relation to non-remote classes; analyze to what extent these platforms were pedagogical solutions, or not, with regard to the teaching of Physical Education. In turn, the methodological instruments are based on a case study, carried out through interviews with eight (8) Physical Education teachers, from eight (8) IFTM campuses, using French discourse analysis as a basis. theory for discussion of the data, under the approval opinion of CEP number 6,055,812. Thus, the research will be based on issues related to the COVID-19 pandemic, digital technologies, Professional and Technological Education, integrated teaching, remote teaching and Physical Education, using authors such as Antunes (2020), Florêncio Junior (2020), Frigotto (2010), Montiel (2016) and Freire (1996), as theoretical support. For the educational product, a media (video) was created animated with the weaknesses that caused the precariousness of Physical Education teaching with remote classes. Given this, we concluded that classes in the aforementioned discipline, mediated by videoconferencing platforms, generated a series of vulnerabilities, such as: little support from campus management at the beginning of the pandemic; loss of socialization, affection and motor development of students, which may have caused illness; increase in hours worked by teachers; exposure of social inequalities existing among students in the public education network; lack of structure in schools to offer and maintain remote education to students; the non-use of a methodology equally by teachers; the difficulty of teaching and attending classes within the family environment; the impasses and little knowledge of teachers in using and adapting to the technologies, information technology and programs used. It is clear that, although remote teaching has been a pedagogical solution, it will never replace face-to-face teaching and that, consequently, it is necessary to be very careful, post-pandemic, when using and trying to replace this one with that one, since remote activities they do not offer the same quality offered by face-to-face education.

Keywords: Professional and Technological Education; Physical education; Pandemic; Precariousness; Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Histórico sintetizado da EPT no Brasil	24
Figura 2. PPC do Campus Ituiutaba - 1º ano Ensino Médio Integrado.....	33
Figura 3. PPC do Campus Paracatu - 1º Ano do Ensino Médio Integrado.....	34
Figura 4. PPC do Campus Uberaba - 1º Ano Ensino Médio Integrado	35
Figura 5. PPC do Campus Uberlândia Centro - 1º Ano Ensino Médio Integrado	36
Figura 6. PPC do Campus Patrocínio - 1º Ano Ensino Médio Integrado	37
Figura 7. PPC do Campus Patos de Minas - 1º Ano Ensino Médio Integrado	38
Figura 8. Apresentação do produto - Título	83
Figura 9. Imagem Ilustrativa do Produto Educacional.....	83
Figura 10. Perguntas da entrevista	84
Figura 11. Perguntas da entrevista	84
Figura 12. Perguntas da entrevista	84
Figura 13. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto	85
Figura 14. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – dificuldades em aprender e usar as tecnologias	85
Figura 15. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto	86
Figura 16. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – falta de equipamentos adequados	86
Figura 17. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – interrupção dos entes familiares durante as aulas	87
Figura 18. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto	87
Figura 19. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto - metodologias utilizadas	88
Figura 20. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – aumento das horas de trabalho dos professores	88
Figura 21. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto	89
Figura 22. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto - falta de socialização e afetividade	89
Figura 23. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – adoecimento de alguns alunos	90
Figura 24. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – aumento do sedentarismo	90

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
Ead	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Ensino Médio Técnico Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETI	Escolas Industriais e Técnicas
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projetos Pedagógicos do Curso
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome – Coronavirus
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, E ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
1.1 A Educação Profissional e Tecnológica	19
1.2 O Ensino Médio Técnico Integrado e a formação integral da Educação Profissional e Tecnológica	24
1.3 O Ensino da Educação Física	29
CAPÍTULO 2 – TRABALHO DOCENTE, ENSINO REMOTO VIA PLATAFORMAS DE VIDEOCONFERÊNCIA E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO.....	40
2.1 O Trabalho Docente	40
2.2 O Ensino Remoto via Plataformas de Videoconferência	41
2.3 A Precarização do Ensino	44
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
3.1 Caracterização da pesquisa	48
3.2 Local de investigação	49
3.2.1 <i>Campus Paracatu</i>	49
3.2.2 <i>Campus Ituiutaba</i>	50
3.2.3 <i>Campus Patos de Minas</i>	51
3.2.4 <i>Campus Patrocínio</i>	51
3.2.5 <i>Campus Uberaba</i>	52
3.2.6 <i>Campus Uberaba, Parque Tecnológico</i>	53
3.2.7 <i>Campus Uberlândia Centro</i>	53
3.2.8 <i>Campus Uberlândia</i>	54
3.3 Sujeitos participantes da pesquisa	54
3.4 Instrumentos de coleta de dados	55
3.5 Instrumentos de organização e análise/tratamento dos dados	56

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
4.1 Pergunta 1: Durante o processo da implementação do ensino remoto no início da pandemia, seu <i>campus</i> ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas?	57
4.2 Pergunta 2: Quais plataformas foram utilizadas nesse período? E quais as dificuldades encontradas em utilizá-las?	63
4.3 Pergunta 3: Você teve problemas de conexão? Os estudantes tiveram problemas de conexão? Como isso foi resolvido?	69
4.4 Pergunta 4: Quais metodologias ou recursos foram utilizados nesse período? ..	72
4.5 Pergunta 5: Você acredita que o uso desses recursos foi benéfico: Em que sentido? Explique melhor.	76
4.6 Pergunta 6: Quais foram as maiores desvantagens do uso das plataformas de videoconferência nesse processo, especialmente no que concerne ao ensino de Educação Física?	78
4.7 Pergunta 7: Você encontrou dificuldades para lidar com essas práticas pedagógicas: Fale mais a respeito. Poderia me explicar melhor em que sentido? ...	81
4.8 Pergunta 8: Você acredita que as aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais? Por quê? Pode dar exemplos?	84
4.9 Pergunta 9: Como você fez para trabalhar atividades físicas práticas? Em sua visão, quanto se perdeu dessas atividades práticas no ensino remoto?	87
CAPÍTULO 5 – PRODUTO EDUCACIONAL – METODOLOGIA, ELABORAÇÃO E RESULTADOS	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	112
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	113
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158

INTRODUÇÃO

A pandemia do SARS-CoV-2¹, também conhecida como COVID-19, começou em 31 de dezembro de 2019, quando o primeiro caso foi relatado em Wuhan, província de Hubei, China. A doença se espalhou rapidamente por todo o país e para outras partes do mundo em um curto período, gerando incerteza, medo e matando milhões de pessoas.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de SARS-CoV-2 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (PHEIC), devido à sua rápida propagação, gravidade e potencial pandêmico. ESPII é o nível de alerta mais alto da OMS, declarado quando um surto de doença é considerado um risco internacional.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) declarou a doença causada pelo novo coronavírus uma pandemia e recomendou que cidades e países com taxas mais elevadas de casos e mortes implementassem medidas de distanciamento social, como o fechamento de escolas, empresas e eventos públicos. Essas medidas foram consideradas as estratégias mais eficazes para prevenir a propagação do vírus e salvar vidas, pois até o momento não existiam tratamentos ou vacinas comprovadamente eficazes contra a COVID-19 (Florêncio Júnior et al., 2020).

Sendo assim, inúmeros governos adotaram ações sem precedentes para conter o avanço da pandemia, como foi o caso das quarentenas e *lockdowns*. Ademais, houve o fechamento de fábricas, escolas, universidades, comércio, escritórios, clubes e espaços de prática de exercício físico, bem como a suspensão de atividades culturais e sociais, uma vez que, na história moderna, um problema de saúde nunca teve um impacto tão categórico na sociedade (Broucke, 2020). Como resultado, muitos tiveram que trabalhar em casa, efetivando a adoção de trabalhos no formato home-office, o que levou a mudanças significativas na forma como as pessoas (con)vivem.

Podemos denominar esse “[...] novo formato de ensino remoto, uma forma de ensino que utiliza ferramentas de comunicação síncrona (em tempo real) com o

¹ Sars-CoV-2 é uma sigla do inglês que significa Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave, pois é semelhante com uma outra espécie de coronavírus que quase virou uma pandemia em 2002, o SARS-CoV (Tozzi, et al 2023).

objetivo de reproduzir o que é feito presencialmente” (Nunes; Amorim; Caldas, 2020, p. 46).

Dessa forma, o uso das plataformas digitais e videoconferências (ensino remoto) foi uma solução viável para manter e sustentar a educação, dado que permitiu que crianças e jovens continuassem aprendendo mesmo durante a pandemia. Porém, há de se mencionar que houve diversos desafios. Basta ver que muitas escolas, principalmente públicas, não possuíam infraestrutura adequada para desempenhar essa modalidade. Em síntese, as principais dificuldades foram: a) Inexistência de plataformas adequadas; b) Docentes sem formação adequada para trabalhar com a modalidade; c) Dificuldades com o alcance do sinal de internet; d) Componentes tecnológicos (fone de ouvido, microfone, câmera, computador, celular) defasados; e e) Dificuldades de concentração por parte dos alunos.

Esses desafios fizeram com que o ensino remoto fosse mais difícil e menos eficaz em muitas instituições de ensino, embora tenha sido a melhor opção disponível, de modo célere, para evitar que os alunos perdessem um ano letivo. Todavia, levando em consideração que o direito à educação de qualidade não se perdesse nesse interim, e tendo em mente que o direito à educação regular é uma diretriz constitucional, prevista no Art. 208, III da Constituição Federal, as escolas se adaptaram e buscaram novos horizontes, na tentativa de minimizar ao máximo os danos causados pela pandemia.

Afinal, para Paulo Freire (1992), educação não se circunscreve a uma mera transmissão de conhecimentos, um simples "depositar" de conteúdos que os educandos vão deixando fazer em suas cabeças. Diversamente, o ato educativo vai além disso, pois é uma busca constante de sua humanização, não um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (Freire, 1996).

Nesse sentido, a Educação Física surge como uma aliada nesse processo humanizatório, uma vez que as suas aulas, mediante a prática do desporto, propiciam o desenvolvimento de valências essenciais para uma vida mais saudável, física e socialmente, estimulam o espírito de equipe e auxiliam na cognição e no emocional dos estudantes.

Como disciplina escolar, a Educação Física deve abordar as práticas corporais de acordo com as diferentes formas de expressão social, já que o movimento humano caracteriza aspectos culturais, devendo as aulas possibilitarem aos alunos a

construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus movimentos, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal para o cuidado de si e dos outros (Brasil, 2018). Isso, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sem perder de vista sua articulação com outras práticas escolares, como por exemplo: na organização dos espaços e tempos, nos regulamentos, conteúdos, metodologias de ensino, dentre outros (Brasil, 1998).

Entretanto, com o surgimento da pandemia e, por conseguinte, a suspensão das aulas presenciais, os professores, inclusive os de Educação Física, passaram a utilizar plataformas de videoconferência, com o objetivo de tentar manter o máximo possível da experiência do modelo presencial. Ainda que não sejam perfeitas, essas plataformas permitiram que os docentes continuassem ensinando e que os alunos continuassem aprendendo. De acordo com Montiel e Andrade (2016, n.p):

A Educação Física é a disciplina que mais se preocupa com o desenvolvimento dos aspectos motores, embora também tenha como propósito o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e outros. Sendo assim, é preciso encontrar alternativas além das atividades físicas, por meio das atividades diferenciadas, como neste caso a inclusão das TICs nas aulas, a fim de desenvolver os demais domínios do comportamento humano.

Logo, não apenas o educador e o aluno são peças fundamentais dos processos de ensino-aprendizagem, mas também as plataformas de videoconferência² que, cada vez mais, ganharam destaque. Tornando imprescindível o aperfeiçoamento da capacidade profissional docente com vistas a prepará-lo pedagogicamente para trabalhar com o diferente, o novo e a troca de experiências e metodologias. Nessa esteira, Ferreira (2006, p. 6) afirma que o docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente.

Não se deve esquecer que essa transição do ensino presencial para o remoto se deu de forma rápida, exigindo uma resposta de adequação quase que imediata. Aumentando os desafios, que já eram grandes, da educação brasileira. Situação que gerou no professorado sentimentos compartilhados de insegurança, ansiedade e medo, em razão da adaptação às novas metodologias para desempenharem seu

²A videoconferência é uma ferramenta de comunicação que, ao viabilizar a transmissão de imagens e áudios, permite a realização de reuniões e diálogos entre pessoas que se localizam em diferentes locais (Camargo, 2019).

trabalho diário. Soma-se a esse contexto de insegurança, a dificuldade de acesso à internet, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 4,8 milhões de alunos com idade entre 9 e 17 anos não possuem acesso à internet. O que torna o ensino remoto distante da realidade de uma grande parte dos brasileiros (Tokarnia, 2020).

No que diz respeito ao IFTM, em face da realidade pandêmica, houve a publicação da Resolução 33/2020, de 9 de julho de 2020, que regulamentou a atividade remota dentro de cada *campus*. Um passo importante para a adaptação do ensino e da aprendizagem, pois permitiu que as aulas fossem ministradas remotamente, utilizando tecnologias digitais. Assim, foram criadas salas de aulas virtuais na plataforma do *Google Classroom* para todas as turmas do Ensino Médio e Superior. Ao passo que, para os alunos sem acesso à internet, o IFTM adotou o trabalho impresso das atividades e conteúdo, que foram enviados por meio do serviço de assistência estudantil da instituição.

Dessa forma, o escopo de analisar essa experiência mediada pelas plataformas de videoconferência durante o período pandêmico, por meio do discurso docente, aqui tendo o recorte das aulas de Educação Física, no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFTM, justifica-se, na medida em que joga luz em possíveis contribuições à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Assim, foram traçados os seguintes objetivos específicos: verificar as percepções dos docentes de Educação Física do IFTM a respeito do processo de implantação das plataformas de videoconferência nas aulas de Educação Física no período remoto (SARS-CoV-2) no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio; investigar quais plataformas de videoconferência foram utilizadas nesse período de ensino e qual é a percepção docente desse uso em relação às aulas não remotas; Investigar em que medida as plataformas de videoconferência foram soluções pedagógicas, ou não, dentro do ensino da Educação Física. Então, em linhas gerais, buscou-se responder as seguintes perguntas norteadoras: como se constituem as percepções dos docentes de Educação Física dos 8 (oito) *campi* do IFTM a respeito do processo de implantação das plataformas de videoconferência no período remoto (SARS-CoV-2)? Quais as plataformas foram utilizadas? Em que medida elas podem ser consideradas soluções pedagógicas? Com isso em mente, a estruturação da investigação foi definida da seguinte maneira:

O capítulo 1, *Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ensino Médio Integrado e Formação Integrada*, aborda, inicialmente, os conceitos principais da EPT, a partir de um relato histórico-político sobre a criação e evolução dos Institutos Federais desde 1909. Em seguida, o foco será no Ensino Médio Integrado, conceituando, contextualizando e apresentando suas especificidades, bem como na Formação Integral dos alunos nos Institutos Federais, finalizando com o ensino da Educação Física.

O capítulo 2, *Trabalho docente, ensino remoto via plataformas de videoconferência e precarização do ensino*, versa sobre uma contextualização dialogada acerca do trabalho docente na educação brasileira, o ensino educacional no período remoto e a precarização do ensino com essa turbulência que foi a pandemia.

O capítulo 3, *Método*, trata-se da descrição da metodologia utilizada neste trabalho, deixando claro que o critério de inclusão dos participantes foi ser professor efetivo de Educação Física de um dos 8 (oito) *campi* do IFTM. Em tempo, o *campus* de Campina Verde não contou com participante, dado que não oferece o ensino médio regular em sua grade curricular, contando apenas com cursos subsequentes (concomitantes).

O capítulo 4, *Análise e discussão dos dados*, tem como cerne a interpretação de cada uma das 9 (nove) perguntas que compõe a entrevista semiestruturada, Anexo B, que, em síntese, abordam os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física diante do período pandêmico, bem como suas estratégias na tentativa de dirimir seus impactos. Isso consubstanciado na armadura teórica a seguir: Freire (1996, 2011), Hay (2006), Montiel e Andrade (2016), Peixoto (2015), Rodrigues (2014) e Silva (2020).

O capítulo 5, *Produto Educacional*, apresenta uma mídia (vídeo) animado sobre os pontos de fragilidades, que geraram precarização ao ensino remoto voltado à disciplina de Educação Física mediada por plataformas de videoconferências, no IFTM.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, E ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo discute sobre o ensino de Educação Física, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)³, fazendo um percurso histórico, social e político que evidencia contribuições para a educação brasileira. Passando, então, por conceitos, marcos temporais e legislações que contemplam desde a criação dos Institutos Federais até os dias atuais.

1.1 A Educação Profissional e Tecnológica

Ao longo do tempo, a EPT passou por diferentes fases e adaptações, acompanhando as mudanças sociais e políticas do Brasil. Desde os primeiros Institutos e Escolas Técnicas, criados nas décadas de 1930 e 1940, até a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), no final do século XX, a EPT evoluiu em sua estrutura e abrangência.

O histórico da EPT data do início do século XIX, com o objetivo de profissionalizar jovens, filhos da classe proletária, desprovidos de recursos financeiros (Magalhães, 2011). Pacheco (2012), citado por Santos e Marchesan (2017), apresenta o ano de 1909 como um marco, pois foi quando Nilo Peçanha, ao assumir a Presidência da República, por intermédio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, inaugurou, nas capitais dos estados brasileiros, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices:

Apenas não foi construída no estado do Rio Grande do Sul, pois havia sido inaugurado o Instituto Técnico da Escola de Engenharias de Porto Alegre - Instituto Parobé, com organização e funcionamento compatível com as demais escolas federais. Este Instituto foi incorporado em 1911 como Escola de Aprendizes Artífices do estado do Rio Grande do Sul (Santos; Marchesan, 2017, p. 359).

³ Modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”. Contribuindo, assim, para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Brasil, 1996).

Magalhães (2011, p. 93), complementa dizendo que,

ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade.

Logo, a criação dessas instituições tinha como objetivo o ensino de ofícios que suprisse a demanda industrial da época, formando pessoas capacitadas para atuar em um país que tentava se descolar de uma economia predominantemente agrária, bem como promover aos mais carentes, economicamente falando, a aprendizagem de um ofício e uma possível profissão, tornando-os assim, úteis ao mercado de trabalho industrial.

O público-alvo referido era o considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava 'sem horizontes', à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador de medo (Kunze, 2009, pp. 14-15).

Segundo Oliveira Júnior (2008), essas escolas foram criadas com o intuito de qualificar uma mão-de-obra que soubesse produzir de acordo com a demanda produtiva de cada região do país, uma vez que, cada local possuía cursos de acordo com as suas necessidades latentes de trabalho. Além do mais, conforme acrescenta Cunha (2000, p. 42):

o ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era "evidentemente" o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Concepção pedagógica que prometia um futuro promissor para o Brasil, visto que possibilitaria o crescimento urbanos das cidades, concomitantemente ao fato de

desestimular quaisquer reflexões contrárias ao governo da época. Assim, a instalação dessa rede escolar foi o marco inicial do processo de escolarização do ensino profissional no regime republicano e significou a efetivação da primeira política nacional dessa modalidade de ensino (Kunze, 2009).

Em 1937, a educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora, dado que a Constituição, promulgada pelo presidente Getúlio Vargas, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, recebendo um sensível aumento dos investimentos na Educação Profissional.

Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento (Brasil, 2011).

Apoiado pelo Estado, esse processo de industrialização crescente fez com que as Escolas Industriais acompanhassem o novo modelo de desenvolvimento, qualificando mão-de-obra, principalmente, na formação das áreas de infraestrutura para o desenvolvimento econômico das décadas seguintes (Neto, 2009).

Em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo então Ministro da Saúde e Educação, Gustavo Capanema, os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (ETI), o que se tornou a grande mudança na estrutura educacional do país (Brasil, 2011). Ainda no mesmo ano, com a promulgação do Decreto de Lei nº 4.048, pelo presidente à época, Getúlio Vargas, o Sistema S foi criado, com o propósito de atender a necessidade de formação de profissionais qualificados, mediante a parceria do sistema público com a sociedade civil e entes privados.

Entretanto, esse modelo de educação das Escolas Industriais de Gustavo Capanema durou apenas até 1959. Ano no qual as ETI foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF), passando, portanto, a ter autonomia pedagógica e administrativa (Brasil, 2011).

Pouco depois, o ensino técnico ganhou um novo status. A fixação por lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico. Até então, prevalecia a ideia de que esse tipo de formação era destinado apenas a indivíduos carentes – os mesmos ‘desafortunado’ da época de Nilo Peçanha. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para a expansão

da economia e passou a se basear nas escolas técnicas dos países industrializados (Brasil, 2011).

Mais adiante, no ano de 1971, já na Ditadura Militar, aconteceu uma profunda mudança na educação básica brasileira, a promulgação da Lei 5.692/71, Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que instaurou a profissionalização compulsória, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante (Magalhães, 2011). Gerando uma enorme procura pelo ensino técnico profissionalizante, que culminou com a criação, em 1978, dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos (Brasil, 2011).

Os CEFETs viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETF's e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o país para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990 (Brasil, 2011, on-line).

Outro marco foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que trouxe avanços para a educação profissional no país e, por meio da Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, consolidou o processo de mudança em curso. Por seu turno, o Decreto de 13 de novembro de 2002 dispõe sobre a implantação dos CEFETs, com a chegada dos cursos de Educação Tecnológica de Nível Superior (Lorenzet, et al, 2020). Em outros termos:

Nesse espaço cronológico, o ano de 1996 registra uma mudança significativa no que tange o ensino profissional técnico. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 favoreceu a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, reformulando o ensino técnico, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional. [...] e em 2004, por determinação do Decreto 5.154/04, foi reintegrado, mais uma vez, o ensino técnico ao médio e, em 2005, o Decreto 5.458/05 criou o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Magalhães, 2011, p. 96).

Chegamos, então, ao dia 29 de dezembro de 2008, data na qual o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Publicada no Diário Oficial da

União em 30 de dezembro do mesmo ano, com a finalidade de se comprometer com a sociedade no sentido de fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural (Borges, 2013). Não à toa, os Institutos articulam educação superior, básica e profissional, em caráter pluricurricular e com múltiplos *campus*. Comprometendo-se com a verticalização do ensino, permeado pela pesquisa e extensão, por consequência, indo ao encontro do desenvolvimento local e regional, vide:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Brasil, 2009, p. 5 apud Lorenzet, et al 2020, p. 20).

Recentemente, com a Lei nº 12.513 de 26 de outubro do ano de 2011, já sob o governo da Presidenta Dilma Rousseff, instituiu-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (Brasil, 2013, p. 1 apud Santos e Marchesan). Ação que visa a reafirmar “[...] que a formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (Brasil, 2009, p. 9). Com efeito, os IFs atuam orientados para a produção do conhecimento, mas sem perder de vista sua disseminação e disponibilizando para a sociedade.

Por fim, segue uma figura esquemática sobre esse percurso histórico da EPT no Brasil:

Figura 1. Histórico sintetizado da EPT no Brasil

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional no Brasil, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices que objetivava a preparação de mão de obra qualificada.
1937	A educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora pois, a Constituição promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais.
1940	Fase que inicia a grande industrialização no Brasil.
1942	Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde no Brasil, promove uma grande mudança na estrutura educacional brasileira onde equiparou o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio e os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT's).
1959	As EIT's foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's) passando a adquirirem autonomia pedagógica e administrativa.
1971	Promulgação da Lei 5.692/71, Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que instaurava a profissionalização compulsória em todo o Brasil, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante.
1978	Surtem os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos
1980 - 1990	Período em que os Cefet's viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETF's e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a qual favoreceu a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, reformulando o ensino técnico, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.
2004	O Decreto 5.154/04 determina a reintegração, mais uma vez, do ensino técnico ao médio.
2005	O Decreto 5.458/05 cria o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
2008	O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892/08, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
2011	A partir da Lei nº 12.513 de 26 de outubro, sob o governo da Presidenta Dilma Rousseff, institui-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Fonte: Santos e Marchesan (2017, p. 362).

1.2 O Ensino Médio Técnico Integrado e a formação integral da Educação Profissional e Tecnológica

O Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) é uma das modalidades existentes atualmente no Brasil, caracterizado como uma das possíveis ofertas da Educação Profissional (EP). Consistindo, então, em cursos técnicos de nível médio estruturados ao Ensino Médio propedêutico, que é habitualmente agraciado nas redes estaduais e escolas privadas.

Essa modalidade possibilita a formação integral do estudante, ou seja, as aprendizagens desenvolvidas nesse sistema corroboram o desenvolvimento intelectual, físico e tecnológico. Tal modalidade de ensino propicia a plena formação dos indivíduos, o preparo para o trabalho e as aprendizagens intelectuais, além de repensar a aprendizagem pelo trabalho como princípio educativo (Oliveira, 2021, n.p).

Desse modo, sua própria estrutura propõe ao aluno cursar as disciplinas do currículo do Ensino Médio e a formação técnica, em que o curso profissionalizante acontece de maneira concomitante ao Ensino Médio. Portanto, após concluir o EMTI, o estudante adquire conhecimentos técnicos para se inserir no mercado de trabalho e finalizar o ensino propedêutico. Diferenciando-se da modalidade convencional devido à oportunidade de desenvolver conhecimentos intelectuais com tecnológicos, sem passar ao largo da realidade do educando.

Em tempo, o EMTI é administrado pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, mais especificamente pelo parágrafo 1º, do Artigo 4º, que trata das formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004, on-line).

Logo, o EMTI parte do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado. Não por acaso, a integração entre o ensino médio e o ensino profissional tem sido uma luta da classe (Moura, 2013). Nessa mesma linha, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alegam que a educação geral precisa ser inseparável da educação profissional, tanto nos processos produtivos, quanto nos processos educativos, o que evidencia a importância do EMTI dentro dos Institutos. Ora, o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de “[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social [...]” (Franco, 2005, p. 18), já que é na totalidade que os construtos particulares se fazem verdade.

Isso posto, deve-se ressaltar que o Decreto nº 5.154/2004, que dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação Profissional, publicado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto nº 2.208/1997, pois este validava a dualidade histórica da educação brasileira. Basta ver a exclusão de qualquer proposta de integração curricular entre a formação técnica e a formação geral (Brasil, 1997). Com efeito, no documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), no capítulo acerca das suas concepções e

princípios, consta: (1) formação humana integral; (2) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; (3) trabalho como princípio educativo; (4) pesquisa como princípio educativo; (5) relação parte-totalidade na proposta curricular (Silva e Souza, 2020).

Por esse prisma, o currículo deve possibilitar ao alunado relacionar os elementos específicos com a totalidade representada pelo que ele vive em seu dia a dia, pelo que ocorre no mundo concreto. Porém, evidentemente, cumprir os objetivos de uma educação igualitária, omnilateral e politécnica em meio a uma sociedade capitalista não é uma tarefa simples, especialmente em razão da dualidade fundante dessa modalidade, que não se confunde com a mera justaposição de uma educação básica e profissional. É necessário que elas andem juntas, no mesmo trilho e com pensamentos e atitudes na mesma direção e sentido, qual seja, o desenvolvimento global dos sujeitos. Segundo Sant'Ana, Silva e Lemos (2018):

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos

Destarte, o EMTI contribui para que o jovem compreenda o trabalho como formação humana, atingida à medida que as capacidades de decisão vão se desenvolvendo e as ações vão sendo alicerçadas pela inter-relação entre teoria e prática. Ramos (2008) defende que a educação básica e a educação profissional devem ser indissociáveis: a formação profissional não pode ser construída distantemente da formação geral e vice-versa, caso contrário, aquela se resumiria a um curso de treinamento.

O ensino técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido (Simões, 2007, n.p).

Em vista disso, torna-se claro que o EMTI, gradativamente, deixa de ser apenas um curso de formação profissional voltado para áreas específicas de cada instituição ou região, uma vez que propõe um sentido educativo mais amplo e integrador. Afinal,

defende uma educação geral que vá além da assimilação da teoria, contemplando também a prática dos fundamentos que embasam a produção moderna, fomentando sujeitos capazes de atuar como dirigente e cidadão. De fato:

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental. O currículo, por sua vez, entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação (Santa Catarina, 2014, p. 25).

Nessa esteira, Ramos (2008) aponta que o Ensino Médio Integrado (EMI) seja concebido sob três aspectos basilares, a saber: formação omnilateral, indissociabilidade da educação básica e profissional e integração dos conhecimentos gerais e específicos.

Segundo essa concepção, o ensino integrado objetiva formar um homem completo e realizado e que, pelo trabalho, pela convivência em sociedade, pelo conhecimento da ciência e pelo acesso à cultura, possa, além de transformar sua realidade, conquistar sua liberdade. Nesse caso, o trabalho não é somente considerado no sentido econômico, mas também como realização pessoal; a convivência em sociedade é integrada a todas as dimensões da vida; a ciência resulta da produção de conhecimento por parte do ser humano conforme a evolução, a interação e a busca por solução dos seus problemas (Antonello, et al, 2018, p. 116).

Em complemento, Simões (2007 p. 8) afirma:

[...] O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pressupõe o trabalho como princípio educativo, e não como formação para o exercício do trabalho, pois o estudante, na etapa de vida em que se encontra, está definindo o seu futuro. Tal experiência pode auxiliá-lo a se tornar sujeito de sua própria história; profissionalizar-se para exercer seu trabalho de forma ética, autônoma e crítica; desenvolver-se intelectualmente; apoderar-se de cultura para realizar seu plano de vida; e, com o exercício pleno de suas potencialidades, lutar por uma sociedade mais igualitária.

Oportunamente, cumpre dizer que, para Frigotto (2012a, p. 267), o conceito de educação omnilateral deve ser entendido como “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Abarcando, assim, a “[...] vida corpórea material e

seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico [...]” (Frigotto, 2012a, p. 267). Por sua vez, a Educação Politécnica foi pensada por Karl Marx para explicitar a sua concepção sobre um ensino que possibilite o entendimento e a apropriação dos fundamentos e conhecimentos técnicos-científicos dos processos produtivos (Ciavatta e Ramos, 2011). Sendo que Saviani a define (1989, p. 66) como “[...] o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” e Frigotto (2012b) a entenda como múltiplas técnicas, em seu sentido literal.

Ocorre, portanto, que não é possível pensar em uma concepção de educação politécnica e omnilateral do EMI, em uma EPT, sem ter o trabalho como princípio educativo, na medida em que ele é:

[...] o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (Ciavatta; Ramos, 2011, pp. 31-32).

Aliás, em meados do século XX, Antonio Gramsci, ao ter contato com a obra de Marx, propôs uma nova concepção de educação politécnica, na contramão da “[...] reforma Gentile, na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional [...]” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 32). Defendendo, com efeito, uma escola igualitária, única, que permitisse aos alunos vivências profissionais. Dessa forma, é com base nos conceitos de Karl Marx, de educação politécnica, e de Antonio Gramsci, de escola unitária, que Ciavatta e Ramos (2011) sustentam as suas compreensões de que a educação integrada – que integra trabalho, ciência e cultura e tem o trabalho como princípio educativo – não se trata obrigatoriamente de uma educação profissionalizante (Souza; Benites, 2021).

1.3 O Ensino da Educação Física

No Brasil, a legislação referente à Educação Física teve início em 1851, mediante a Lei nº 630, de 17 de setembro, que incluiu a ginástica no currículo das escolas primárias do Município da Corte, que era o Rio de Janeiro (Oliveira, 1983, p. 53 e Costa, 2014).

Em seguida, após a Reforma Educacional Paulino de Souza, de 1870, tornar obrigatória a ginástica (que até então era optativa) na instrução pública em geral, conforme já acontecia no exército e nas escolas de alguns países da Europa, correu na Inspeção da Instrução Pública na Corte do Brasil entre abril e junho de 1873 um processo de consulta sobre a proposta apresentada pelo capitão Ataliba Manoel Fernandes para a realização 'nas Escolas públicas de Instrução primária do sexo masculino, o ensino racional, methodico e progressivo da gymnastica elemental' (Bracht et al., 2003, p. 17-24).

Sendo assim, após mais de um século de lutas da categoria, em 1996, foi aprovada sua integração na LDB, Lei nº 9.394, no parágrafo 3º do seu artigo 26. Texto que reconhecia a Educação Física como componente curricular, mas que ainda era facultativa no turno noturno de ensino. Entretanto, em 2001, a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro, por meio do Projeto de Lei nº 2.758 de 1997, do então deputado Pedro Wilson, alterou o referido parágrafo incluindo o termo "obrigatório". Com isso, a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, conferiu ao texto que trata da Educação Física na LDB, e que, portanto, é o texto em vigor atualmente, a seguinte redação:

Art. 26 – [...] § 3º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole (Monteiro, 2012, n.p).

Ao longo desse extenso processo de organização, a Educação Física foi se enriquecendo a partir do diálogo com as teorias críticas, e propondo a cultura corporal de movimento como objeto de estudo (Betti, 2007). Contribuindo com o debate científico acerca das práticas corporais, já que se tratava de um fenômeno não reduzido aos aspectos morfofuncionais. Não por acaso, nos PCN (Brasil, 1997), para além da aptidão física, essa disciplina apresenta objetivos intelectuais e conteúdos

pedagógicos mais humanísticos, a fim de superar o caráter esportivista e procedimental (Boscatto; Darido, 2018). Segundo Soares, et al. (1993, p.61), a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”.

No entanto, dentro da Educação física, para que ela promova seus reais objetivos educacionais e de formação, temos uma divisão de seus conteúdos, que aplicados de maneira correta, são de suma importância. Podemos citar alguns e, primeiramente, o esporte, que dentro da Educação Física, segundo Kunz (2012), se constitui na prática corporal mais citada e valorizada pelos alunos, apesar de, num modo geral, estar atrelada a um modelo tradicional/paradigma da racionalidade instrumental, cristalizando-se. Outra forma seria o jogo, segundo Freire (2008) o jogo, de sua parte, constitui o motor das aulas, a motivação principal das crianças. Entendemos jogo como aquela atividade que, entre os humanos, é realizada quando necessidades básicas não precisam ser satisfeitas. Quando a criança não tem fome, brinca de comer, quando não tem sono, brinca de dormir, por exemplo. Freire (2008, p.114):

Quando joga, o homem realiza atividades que não estão vinculadas a compromissos objetivos, isto é, ele não joga para cumprir obrigações, e nem se importa em antecipar os resultados. Em certas circunstâncias, o jogo manifesta-se como brincadeira (em crianças, adolescentes ou adultos). Trata-se de um jogo menos regrado socialmente, mais circunscrito a pequenos grupos. Noutras circunstâncias, o jogo manifesta-se como esporte, quando as regras são suficientes para integrar um grupo populacional grande, chegando a ser universal. Há casos em que o jogo se manifesta como lutas, como danças, como festas, e até como conversas desinteressadas entre pessoas ou simples jogos de imaginação individual.

A motricidade, também ganha força dentro da Educação Física. Segundo Filho (2010) ela é entendida como produto e produtora de processos e experiências de aprendizagem, a motricidade representa um aspecto da construção do humano que deve interessar à escola. Filho (2010, np):

a partir de uma perspectiva que considera o ser humano como totalidade complexa, na qual não é possível dissociar corpo e mente, cognição, afetividade e motricidade, cabe buscar outras formas de situar a motricidade em sua relação com o trabalho pedagógico e, por conseguinte, com o currículo escolar.

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe como mudança a inclusão da Educação Física na área de Linguagens, sendo considerada, assim, pertencente ao âmbito cultural, a semelhança da Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Artes. Fato que definiu abordagens de estudo, para além do saber fazer (movimento), voltadas às discussões sobre as expressões culturais, vide:

A Educação Física é colocada como responsável por tematizar lutas, danças, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura, ginásticas e esportes, favorecendo o experimentar, a fruição, reflexão da ação, construção e compreensão de valores, no sentido da formação para o protagonismo do aluno (Brasil, 2017, on-line).

Portanto, cabe à Educação Física abordar as práticas corporais de acordo com as diferentes formas de expressão social, uma vez que o movimento humano caracteriza aspectos culturais dentro das linguagens. As aulas, então, devem possibilitar aos alunos a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus movimentos, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal de movimento, com vistas ao cuidado de si e dos outros.

Dito isso, ainda na BNCC, a Educação Física é dividida em 6 eixos, sendo consideradas as práticas corporais tematizadas em:

Brincadeiras e jogos: são atividades voluntárias realizadas em grupos, para fins de recreação e lazer, em que os participantes criam regras comuns para todos. Caracterizam expressões culturais e a possibilidade de aprender sobre a convivência social.

Esportes: envolvem práticas corporais realizadas com o intuito de comparação e competição entre indivíduos ou grupos quanto ao melhor desempenho. Possuem normas formais e específicas para a disputa.

Ginásticas: de modo geral, exploram as possibilidades de expressão corporal, a interação social e o compartilhamento do aprendizado através das práticas corporais. As outras modalidades permitem o aprimoramento do condicionamento físico e a conscientização corporal.

Danças: práticas corporais que se caracterizam a partir do ritmo musical, de modo a formar uma coreografia, e exploram a expressão corporal de forma individual ou coletiva, com codificações específicas.

Lutas: abordam disputas corporais entre adversários, utilizando-se de movimentos orientados por técnicas e estratégias de ataque e/ou defesa.

Aventura: explora as práticas corporais em um ambiente desafiador, seja na natureza ou na cidade, envolvendo correr, escalar, pular, saltar, escorregar e qualquer atividade considerada de risco (Brasil, 2017, on-line, grifo nosso).

Configurando as práticas corporais como produtos da gestualidade, das formas de expressão e da comunicação, passíveis de significação, ou seja, como um artefato

cultural⁴ produzido por meio da linguagem corporal. Nessa esteira, onde há brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes, necessariamente, ocorre manifestações de sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (Soares, 2004), passíveis de leitura, interpretação e produção:

Nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado. Ainda que no ato da vivência o homem não tenha a intenção de externalizar a compreensão humana, ele, por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinadas socialmente, termina por expressar algo pela linguagem. No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens (Souza Júnior et al, 2011, p. 391-411).

Contribuindo, assim como os demais componentes curriculares da BNCC já citados, para o aprimoramento da interação crítica com a produção linguística no formato de textos, imagens e práticas corporais, bem como na comunicação ideias, valores e sentimentos:

Entre as convergências com os demais componentes dessa área, destacam-se os seguintes objetivos comuns: a) ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens; b) conhecer a organização interna dessas manifestações; c) compreender o enraizamento sociocultural das práticas de linguagens e o modo como elas estruturam as relações humanas (Brasil, 2016, p. 101).

Com efeito, os Institutos Federais, em conformidade com a LDB e BNCC, seguem essas normativas para a criação de seus Projetos Pedagógicos do Curso (PPC). Sendo que cada curso possui seu próprio PPC dividido por ano de escolaridade e que contempla: ementa, objetivos da disciplina, áreas de integração e ênfase tecnológica. À guisa de exemplo:

⁴ Entendido como qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural (Fabris, 2000).

Figura 2. PPC do *Campus* Ituiutaba - 1º ano Ensino Médio Integrado

Ano:	C.H. Teórica:	C.H. Prática:	Carga Horária Total:
1º Ano	66,67 h		66,67 h
Ementa:			
História da Educação Física. A cultura corporal de movimento como objeto de ensino da Educação Física. Aspectos sociais, éticos e políticos da Educação Física e de seus conteúdos. Os esportes e suas diferentes manifestações/relações histórico-culturais. Jogos e Brincadeiras, suas possibilidades de criação e recriação, sua relação com a cultura global e local. Jogos da cultura indígena. Práticas corporais de aventura. Produção cultural do corpo e relação com concepções contemporâneas de qualidade de vida e saúde. Danças contemporâneas e expressão corporal. Lutas, Capoeira e cultura afro-brasileira.			
Ênfase tecnológica:			
O corpo como linguagem e expressão humana e sua relação com o tempo-espaço do mundo do trabalho, com ênfase nas peculiaridades da Química.			
Áreas de integração:			
História: aspectos socioculturais e históricos das práticas da cultura corporal de movimento.			
Artes e Filosofia: o corpo como expressão humana (danças contemporâneas e atividades rítmicas expressivas).			
Sociologia: as práticas corporais da cultura de movimento e suas relações sociais.			
Biologia: ampliando o olhar sobre o conceito de saúde e qualidade de vida.			
Geografia: práticas corporais de aventura e sua relação com o tempo-espaço natureza.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as peculiaridades da Educação Física Escolar em relação às outras disciplinas, reconhecendo nela os valores de uma disciplina também formadora e que tem o corpo como mediador e motivo das discussões e ações. - Entender e identificar as manifestações corporais, partindo dos conteúdos tematizados pela Educação Física Escolar. - Reconhecer e discutir, criticamente, os valores sociais implícitos nas práticas desenvolvidas pela Educação Física Escolar como fator de desenvolvimento interativo na sua formação, enquanto sujeito do processo educativo. 			

Fonte: PPC do Curso Técnico em Química – Ituiutaba

A imagem 2 é parte do PPC do primeiro ano integrado do curso de Química, do IFTM. Documento que dispõe sobre a revisão/atualização do PPC Técnico em Química integrado ao Ensino Médio, do IFTM, *campus* Ituiutaba, com a finalidade de implementá-lo no primeiro semestre de 2020, embasado pela Resolução Nº 99/2019, de 25 de novembro de 2019.

Figura 3. PPC do Campus Paracatu - 1º Ano do Ensino Médio Integrado

Núcleo	Unidade Curricular		Sígl
BÁSICO	EDUCAÇÃO FÍSICA		EDUCA1
Período	CH Teórica	CH Prática	CH Total
1º	20:00	46:40	66:40
Ementa:			
História da Educação Física. Os esportes e suas diferentes manifestações/relações histórico-culturais. Jogos e Brincadeiras, suas possibilidades de criação e recriação, sua relação com a cultura global e local. Jogos da cultura indígena. Práticas corporais de aventura. Noções básicas de primeiros socorros de urgência. Educação Física e saúde: consequências do estilo de vida sedentário e benefícios do exercício físico.			
Ênfase Tecnológica:			
Aspectos históricos, sociais, culturais, expressivos e biológicos do corpo e as representações sociais que permeiam esses eixos estudados em seu estreito vínculo com as dimensões da saúde e do lazer. Processos de formação humana: conhecimentos, competências e habilidades intelectuais e/ou motoras, formação ética, estética e política.			
Área de Integração:			
Arte: O corpo em expressão e movimento.			
Biologia: Ampliando o olhar sobre o conceito de saúde e qualidade de vida.			
Geografia: Práticas corporais de aventura e sua relação com o tempo-espaço natureza.			
História: Aspectos socioculturais e históricos das práticas da cultura corporal de movimento.			
Língua Portuguesa: Leitura e interpretação de textos.			
Matemática: Equações e fórmulas matemáticas.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as peculiaridades da Educação Física Escolar em relação às outras disciplinas, reconhecendo nela os valores de uma disciplina também formadora e que tem o corpo como mediador e motivo das discussões e ações. • Identificar o brincar no contexto da sociedade urbana e sua relação com as diferentes fases da vida. • Participar do brincar como uma expressão de ser e estar no mundo. • Reconhecer nas etnias indígenas, as práticas de seus esportes e costumes tradicionais. • Conhecer diferentes práticas e modalidades de esportes de aventura. • Adquirir conhecimentos sobre os esportes de aventura, suas aplicações e formas de realizações. • Refletir quanto a importância dos esportes de aventura, na busca da socialização e 			

Fonte: PPC do Curso Técnico de Eletrônica - Paracatu

A imagem 3 é parte do PPC do primeiro ano integrado do curso de Eletrônica, do IFTM. Normativa que dispõe sobre a aprovação da Resolução *Ad Referendum* Nº 44/2015, que revisa/atualiza o PPC Técnico em Eletrônica, integrado ao Ensino Médio, do IFTM, *campus* Paracatu, com o objetivo de implementá-lo no primeiro semestre de 2016, embasado pela Resolução Nº 69/2015, de 16 de dezembro de 2015.

Figura 4. PPC do *Campus* Uberaba - 1º Ano Ensino Médio Integrado

Unidade Curricular: Educação Física			
Ano	C.H. Teórica	C.H. Prática	Carga Horária Total
1º	20,0 h	46,7 h	66,7 h
Ementa:			
Cultura (significados, símbolos e transformações). Cultura corporal do movimento. Estudo do homem em movimento nas diversas práticas corporais como jogos, brincadeiras, danças, manifestações de ginásticas, lutas e os esportes, nas dimensões, conceituais, procedimentais e atitudinais. Conhecimentos sobre o corpo. Alterações fisiológicas promovidas no corpo a partir da prática de atividade física. Nutrição. Conceitos de biomecânica.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar ao educando o entendimento da Educação Física, que trata da cultura corporal em sentido amplo, introduzindo-o e integrando-o a essa esfera, a partir da vivência, debates, e contextualização de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas. • Conhecer o corpo, como benefício do exercício crítico da cidadania a partir das correlações dessas práticas com os temas de relevância social, melhoria da qualidade de vida, da integração social, formação da identidade. • Compreender a vivência do lazer frente aos processos de formação para o trabalho. 			
Ênfase Tecnológica:			
Corpo e tecnologias.			

Fonte: PPC do Curso Técnico de Alimentos – Uberaba

A imagem 4 é parte do PPC do primeiro ano integrado do curso de Alimentos, do IFTM. Texto que dispõe sobre a revisão/atualização do PPC Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio, do IFTM, *campus* Uberaba, para implementação no primeiro semestre de 2020, embasado pela Resolução *Ad Referendum* Nº 091/2019, de 16 de dezembro de 2019.

Figura 5. PPC do *Campus* Uberlândia Centro - 1º Ano Ensino Médio Integrado

Unidade Curricular:			
EDUCAÇÃO FÍSICA			
Ano:	C.H. Teórica:	C.H. Prática:	Carga Horária Total:
1º	6	60	66
Ementa:			
Unidade I (1º trimestre) - Iniciação esportiva geral e atletismo corridas. Unidade II (2º trimestre) - Basquete e atletismo arremessos/saltos. Unidade III (3º trimestre) - Futsal e Futebol.			
Ênfase tecnológica:			
Desenvolvimento da musculatura e compreensão da atividade física e da utilização do corpo humano como ferramenta laboral, de forma a preservar a saúde humana.			
Áreas de integração:			
A disciplina Educação física será integrada às disciplinas Introdução à produção vegetal e Introdução à produção animal.			
Objetivos:			
Após desenvolvimento do programa proposto, espera-se que o aluno seja capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e relatar as características das diferentes formas de atividades físicas e motoras relacionadas com a Educação Física, considerando e comparando à realidades sociais, políticas e econômicas diversas; • Vivenciar situações teóricas e práticas da cultura corporal; • Delinear e criar discussões temáticas sobre a cultura corporal; • Praticar atividades físicas visando uma vida produtiva, criativa e saudável; Construir saberes relacionado com o princípio da inclusão por meio dos conteúdos			

Fonte: PPC do Curso Técnico em Comércio – Uberlândia Centro

A imagem 5 é parte do PPC do primeiro ano integrado do curso de Alimentos, do IFTM. Documento que dispõe sobre a aprovação do PPC Técnico em Comércio, integrado ao Ensino Médio, do IFTM, *campus* Uberlândia Centro, a fim de implementá-lo no primeiro semestre de 2021, embasado pela Resolução Nº 137, de 16 de dezembro de 2020.

Figura 6. PPC do *Campus Patrocínio* - 1º Ano Ensino Médio Integrado

Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA			
Ano	C.H. Teórica	C.H. Prática	C.H. Total
1º	20h20	46h20	66h40
Ementa			
Conhecimento e vivência de práticas corporais construídas ao longo dos tempos: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros. Compreensão dos conceitos, sentidos e significados das práticas corporais. Processos de formação humana: conhecimentos, competências e habilidades intelectuais e/ou motoras, formação ética, estética e			

43

política. Promover a integração com outras áreas do conhecimento como: ciências da natureza, ciências humanas e área que envolve o curso de contabilidade.
Ênfase tecnológica
Processos de formação humana: conhecimentos, competências e habilidades intelectuais e/ou motoras, formação ética, estética e política.
Áreas de integração
<p>Ciências da natureza:</p> <p>Biologia: compreensão das valências físicas.</p> <p>Física: Força, resistência, atrito, vetores dentre outros.</p> <p>Química: Gasto calórico que apresentam reações químicas.</p> <p>Ciências humanas:</p> <p>Geografia: Corrida de Orientação - orientação por bússolas e mapas; pontos cardiais e colaterais; escalas; leitura de mapas e noções básicas de cartografia;</p> <p>História: Aspectos históricos dos esportes, dos jogos e brincadeiras, das danças, das lutas e das ginásticas. Aspectos sociológicos do esporte. Políticas públicas de lazer.</p>

Fonte: PPC do Curso Técnico em Eletrônica – Patrocínio

A imagem 6 é parte do PPC do primeiro ano integrado do curso de Alimentos, do IFTM. Texto que dispõe sobre a revisão/atualização do PPC Técnico em Eletrônica, integrado ao Ensino Médio, do IFTM, *campus* Patrocínio, para implementação no primeiro semestre de 2020, embasado pela Resolução Nº 104/2019, de 25 de novembro de 2019.

Figura 7. PPC do *Campus* Patos de Minas - 1º Ano Ensino Médio Integrado

Unidade curricular: Educação Física				
Código	CHD	CHT	CHP	PRÉ REQUISITO:
1.13	66:40	33:20	33:20	
Ementa	Vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal, no campo do esporte, da dança, da ginástica, dos jogos, das lutas, das práticas corporais alternativas e em contato com a natureza, sendo capaz de refletir sobre elas e suas relações com o corpo, a natureza, a cultura, a sociedade, a mídia e outros temas transversais, buscando o desenvolvimento integral do educando. Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo acerca da cultura corporal e uma postura ativa e autônoma de participação de acordo com suas possibilidades. Refletir sobre a inserção e utilização do corpo e práticas corporais em diferentes momentos históricos: a) As primeiras civilizações, b) Gregos e Romanos, c) Sociedade feudal, d) Expansão árabe e e) Idade Moderna Ocidental. Partindo da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, a disciplina Educação Física busca desenvolver seus conteúdos a partir da inter-relação com a pesquisa e uma constante articulação teoria-prática-teoria.			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, relatar e vivenciar as diferentes manifestações da cultura corporal relacionadas com a Educação Física ao longo da história, considerando e comparando realidades sociais, políticas e econômicas diversas. Vivenciar situações práticas da cultura corporal. 			

51

	<ul style="list-style-type: none"> Definir e criar discussões temáticas sobre a cultura corporal. Construir saberes relacionados com o princípio da inclusão através de temas transversais como ética, meio ambiente, saúde, sexualidade, pluralidade cultural, trabalho, consumo, dentre outros.
Bibliografia	Básica: <ul style="list-style-type: none"> SOARES, C. L. et. al. <i>Metodologia do ensino da educação física escolar</i>. Cortez, 1993. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. <i>Educação Física</i>. 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. SOARES, C.L. <i>Educação Física: raízes europeias e Brasil</i>. Campinas: Autores Associados, 2007. SOARES, C.L. <i>Imagens da Educação no corpo</i>: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
	Complementar: <ul style="list-style-type: none"> BARRETO, D. <i>Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola</i>. Campinas: Autores Associados, 2004. CONCEIÇÃO, R. B. <i>Ginástica escolar</i>. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. KISHIMOTO, T. M.(Org.). <i>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</i>. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. OLIVEIRA, S. A. de. <i>Reinventando o esporte</i>: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001, 234p.

Fonte: PPC do Curso Técnico em Mineração – Patos de Minas

A imagem 7 é parte do PPC do primeiro ano integrado do curso de Alimentos, do IFTM. Normativa que dispõe acerca da Portaria Nº 52 de 16 de agosto de 2018. Comissão de Criação do PPC do Curso Técnico Integrado em Mineração, do IFTM, *campus* Patos de Minas, com o propósito de implementá-lo no primeiro semestre de 2019, embasado pela Resolução *Ad Referendum* Nº 31/2018, de 06 de setembro de 2018.

Exemplos à parte, com a reforma do ensino médio, a despeito de a disciplina ser obrigatória pela LDB, a BNCC permitiu que, no chamado novo ensino médio, a escola oferecesse suas disciplinas como itinerário formativo à escolha dos estudantes. Assim, para que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma aula de Educação Física

é necessário eleger sua área do conhecimento, isto é, Linguagens e suas Tecnologias. Em vista disso, não há dispensa, redução e perda de carga horária de professores da área, pois a modalidade pode ser escolhida a partir do segundo ano do ensino médio, momento no qual os alunos decidem a área de conhecimento que desejam se aprofundar nos dois anos seguintes.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, trouxe importantes mudanças na estrutura e organização curricular desta etapa da educação básica, basta ver que, anteriormente, o currículo era pautado por uma estrutura rígida, com uma grade curricular fixa e comum a todos os estudantes, independentemente de seus interesses e aptidões. Logo, houve uma flexibilização na direção da personalização de parte da formação, de acordo com as preferências e projetos de vida do sujeito.

Em outros termos, embora a BNCC seja um documento que estabeleça as aprendizagens essenciais ao alunado da educação básica, a partir de então, há a permissão de que uma parte do currículo seja destinada a itinerários formativos, ou seja, áreas do conhecimento específicas e opcionais. Destarte, cada itinerário formativo é composto por um conjunto de disciplinas organizadas em áreas do conhecimento. A propósito, a Matemática e a Língua Portuguesa continuam sendo obrigatórias em todos os itinerários, garantindo que todos desenvolvam habilidades essenciais nessas áreas.

É importante destacar que a oferta dos itinerários formativos pode variar de escola para escola, dependendo da estrutura e recursos disponíveis. Desse modo, algumas podem oferecer um número maior, ao passo que outras podem optar por focar em áreas específicas. Em linhas gerais, essa mudança visa a tornar a educação mais atrativa, significativa e alinhada com os interesses e aptidões dos estudantes em um contemporâneo cada vez mais dinâmico, além de prepará-los para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos no ensino superior. No entanto, claro, como qualquer reforma do tipo, seu sucesso depende de uma implementação cuidadosa, formação adequada dos professores e investimentos em infraestrutura e recursos didáticos.

CAPÍTULO 2 – TRABALHO DOCENTE, ENSINO REMOTO VIA PLATAFORMAS DE VIDEOCONFERÊNCIA E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

Este capítulo analisa o trabalho docente na educação brasileira contemporânea, o ensino durante o período remoto com a utilização das plataformas de videoconferências em substituição às aulas presenciais, terminando com uma abordagem sobre a desigualdade e a precarização da educação com a turbulência que foi a pandemia.

2.1 O Trabalho Docente

O trabalho docente envolve diversas atividades e responsabilidades, todas com o escopo de engendrar conhecimentos, habilidades e valores aos estudantes. Os professores, então, dedicam seu tempo planejando, definindo os objetivos educacionais, selecionando os materiais didáticos e preparando as atividades. Responsabilizando-se, por conseguinte, por ministrar as aulas, explicar os conteúdos de forma clara e envolvente, estimular a participação, responder as dúvidas, avaliar o progresso, por meio de testes, trabalhos, provas orais e outros métodos de avaliação, a fim de verificar o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos. Soma-se a isso o acompanhamento individual, com a finalidade de identificar possíveis dificuldades específicas.

Em outras palavras, a despeito das reformas educacionais e suas mudanças significativas para os trabalhadores da educação, por vezes sem o devido diálogo, cabe ao docente estimular um ambiente de aprendizagem positivo e seguro, incentivando a participação ativa dos estudantes, mediante o respeito e a colaboração. Aliás, a transformação da docência vem acontecendo, especialmente, desde a segunda metade do século XVIII. Porém, com a intervenção do Estado, sofreu algumas mudanças e passou a ter mais visibilidade, tornando-se a ocupação de muitas pessoas, o que levou a reivindicações por reconhecimento da profissão. Com isso, foram crescentes as transformações, haja vista a licença para ensinar, a feminização do magistério, a criação de escolas normais e as associações que representam os professores e a formação. Aspectos que perpassaram e perpassam o processo de profissionalização do professorado (Nóvoa, 1991).

Ora, não se deve esquecer que é por intermédio da relação entre o homem e a natureza que o sujeito produz os recursos necessários à sua subsistência, transformando, nesse processo, o elemento natural e a si mesmo. Sendo assim, é possível dizer que o trabalho diferencia o homem dos animais e se configura como base da nossa existência individual e social. Nessa esteira, a docência se constitui como uma profissão particular, que transita entre a profissionalização e a proletarização, visto que é uma atividade na qual o objeto do trabalho é a relação com outro ser humano (Tardif; Lessard, 2014).

Logo, no cotidiano de sua atuação, os professores fazem uso de conhecimentos que se articulam às suas vivências e saberes (Tardif, 2002). Por esse prisma, o trabalho docente acontece de forma indissociável, por indivíduos individualizados e socializados, compreendendo que essa indissociação influencia diretamente nas relações com o objeto, qual seja, as relações humanas:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores (Tardif; Lessard, 2014, p. 78).

Não por acaso, os mesmos autores, complementam dizendo que:

Compreender que o trabalho docente se constitui como uma das chaves para entender as transformações atuais da sociedade, do trabalho e da globalização. Nesse sentido, entendemos que a docência é um importante meio para compreender as transformações atuais, ao passo que tais mudanças no espaço social interferem nos setores econômico e tecnológico, influenciando na morfologia do trabalho docente (2014, p. 78).

Dessa forma, o trabalho docente se constitui como uma atividade essencial para a formação de cidadãos conscientes e críticos, contribuindo assim, para o desenvolvimento da sociedade.

2.2 O Ensino Remoto via Plataformas de Videoconferência

Com a chegada da pandemia de Covid-19 em 2020, todavia, o mundo precisou se adaptar urgentemente para que as atividades essenciais não parassem e o caos, ainda maior, tomasse conta do planeta. Assim, ajustar-se à nova realidade tornou-se, subitamente, não uma questão de escolha, mas de necessidade. Cada um buscou o

que estava a seu alcance para vender, trabalhar, estudar e até mesmo não morrer de fome. Empresas privadas, públicas, setores independentes, precisaram rever o que faziam para sobreviver em meio ao cenário pandêmico.

Na educação não foi diferente. Aulas presenciais foram suspensas, aglomerações proibidas, contato físico restrito. O que fazer? Como não perder o ano letivo? Como não prejudicar aos alunos? Indubitavelmente, essas foram indagações feitas à exaustão por todos os profissionais da área.

Em conformidade com a nova normalidade, o planejamento e implementação das atividades trouxeram maiores desafios para as redes de ensino, optando-se em um primeiro momento pela suspensão das aulas presenciais, passando a utilizar como estratégia o ensino remoto a partir do uso de plataformas on-line, aulas on-line síncronas ou assíncronas (a exemplo de vídeo aulas), transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o Google Classroom e o Google Meet, além de aplicativos. Ademais, passou a ser permitida também a disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes; adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020, on-line).

Eis que surge, então, o ensino remoto como solução exequível naquele momento. Juntamente com ele, a utilização das plataformas de videoconferências. Diferentemente do Ensino a Distância (Ead), o remoto preconiza a sincronicidade das aulas, inclusive, a ideia era de que professores e alunos mantivessem suas interações nos mesmos dias e horários do modelo presencial.

Entende-se por este cenário de ensino como conjunto de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais. Assim podemos entender que o ensino remoto se trata de ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia (Alves, et al. 2020, p. 352).

Grosso modo, isso significa manter a rotina de sala de aula ordinária em um ambiente virtual extraordinário. Dessa forma, a videoconferência, que é uma sessão de comunicação visual entre dois ou mais usuários, independentemente de sua localização, com transmissão de conteúdo de áudio e vídeo em tempo real, ganhou notoriedade.

Inicialmente, o software de videoconferência permitia aos usuários fazerem apenas chamadas de vídeo ou realizar videoconferências em grupo. No entanto, com

o avanço da tecnologia, ele adquiriu muitas outras ferramentas e recursos úteis para a comunicação e o ensino-aprendizagem remoto, tornando o ensino ainda mais dinâmico (Moran; Masetto; Behrens, 2013). Haja vista que, atualmente, as videoconferências são uma ferramenta para integração em colaboração de vídeo e plataformas de comunicações unificadas, que também oferecem compartilhamento de tela, apresentação de *slides*, gravação, mensagens instantâneas, ferramentas de gerenciamento de projetos, integração de telefonia, entre outros recursos. Não causando surpresa, portanto, que as escolas passaram a utilizar essas plataformas. Cada qual adequando-se à sua própria realidade, a fim de não permitir que os alunos fossem prejudicados. Com isso, coube aos docentes adaptarem-se, em passo acelerado, a esse novo modelo de educação.

Não resta dúvida que as videoconferências e plataformas de comunicações unificadas desempenham um papel crucial na atualidade, especialmente em momentos de crise ou quando a educação a distância é necessária. Elas proporcionam, ainda, flexibilidade tanto para os educadores quanto para os alunos, basta ver que a interação pode acontecer de modo síncrono ou assíncrono, a depender das necessidades e objetivos em questão, tais como: esclarecimento de dúvidas, discussões, apresentações e *feedbacks* instantâneos, por exemplo. Em adição, o ensino remoto pode aumentar a inclusão, permitindo que estudantes com necessidades especiais ou dificuldades de locomoção tenham acesso à educação com mais facilidade. As aulas gravadas e outros recursos podem ser úteis para revisão e reforço do conteúdo. Enfim, contribuindo para a dinamicidade e interatividade com seus recursos que enriquecem o ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, não se deve esquecer que os educadores precisaram se capacitar para explorarem as benesses pedagógicas dessas tecnologias. Afinal, a formação dos professores em relação ao uso das plataformas e estratégias de ensino adequadas ao ambiente digital é essencial para o sucesso do ensino remoto, essa é sua base. Afora, claro, a questão material da disponibilidade de conexão à internet e de dispositivos adequados para todos. Mesmo porque, nem todos os estudantes têm acesso igualitário a essas tecnologias, o que pode criar desafios para a inclusão e equidade na educação.

Nesse sentido, embora o ensino remoto seja uma ferramenta valiosa, é importante manter um equilíbrio entre o ensino presencial e o virtual. O contato humano e as experiências práticas no ambiente escolar também são essenciais para

o desenvolvimento dos alunos. Conforme defende Paulo Freire (1977, p. 69), “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”. Com efeito, questiono em que medida não mudamos a maneira de trabalhar, mas embasados na mesma concepção epistemológica de transmissão de conhecimento.

É possível compreender a mudança de paradigma, onde o professor estará em condições de praticar um ensino não bancário, “buscando um espaço de trabalho conjunto, onde todos são autores, diretores, atores” (Faria; Giraffa, 2012, p.3). Possibilitando a construção de uma nova aprendizagem, situação emergente que está sendo forjado mediante experimentações e da constante busca de alternativas a uma realidade ultrapassada (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p.70).

Com efeito, é importante reconhecer que o ensino remoto via plataformas de videoconferência foi e é uma ferramenta necessária em emergências, como a pandemia, mas deve ser encarado como complementar e não substitutivo integral ao ensino presencial. Aliás, para um ensino realmente mais inclusivo e de qualidade, urge investir em infraestrutura, formação de professores e no acesso igualitário à tecnologia, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizado equitativas, independentemente do formato de ensino adotado.

2.3 A Precarização do Ensino

A precarização do ensino é um termo que se refere à degradação ou enfraquecimento da qualidade da educação em determinado contexto. Esse fenômeno pode ocorrer de diversas maneiras e é pauta frequente em debates sobre políticas educacionais, investimentos governamentais, condições de trabalho dos profissionais da educação e acesso a recursos pedagógicos.

Desse modo, quando o governo não aloca investimentos suficientes para a educação, fatalmente haverá algum tipo de implicação contraproducente na infraestrutura, no material didático, na tecnologia, na remuneração dos profissionais etc. Ações, ou omissões, que estão diretamente ligadas à alta taxa de evasão e abandono escolar, não só não trabalhando para sanar essa problemática, mas perpetuando-a.

Ademais, a ausência de revisões periódicas dos currículos contribui para um ensino desatualizado e, conseqüentemente, não alinhado às necessidades da

sociedade atual e do mercado de trabalho. Assim como a não democratização do acesso a dispositivos e internet neste país são um grande desafio para a nossa educação.

Esses são apenas alguns dos exemplos e consequências de uma precarização sistemática e histórica da educação brasileira que, com a pandemia, foram escancarados. Impactando, inclusive, nos aspectos emocionais de milhões de estudantes, educadores e famílias, que tiveram que reaprender a viver em um cenário pleno de incertezas e insegurança. Experiência, portanto, que deixou ainda mais evidente a enorme desigualdade no desempenho educacional por todo o país, que, por óbvio, afetou sobretudo as classes menos favorecidas.

Resumidamente, é lícito afirmar que o ensino remoto foi colocado em prática com pouca condição para que todos tivessem acesso com qualidade às plataformas virtuais de ensino, lembremos que nem todos os alunos possuem celulares, tampouco computadores. Somando-se a isso a pouca familiarização com as tecnologias e a falta de preparação dos docentes para esse novo modelo (Saviani; Galvão, 2021). Situação que nos faz refletir sobre a fragilidade da educação brasileira.

Em consonância, Nunes, Amorim e Caldas (2020) ponderam que o modelo de ensino remoto, implantado emergencialmente, desconsiderou vários aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem, a exemplo do luto por familiares ou amigos, desemprego, equipamentos que não são adequados, como também os que já existiam anteriormente à pandemia, como a falta de estrutura para o estudo em casa. Nesse cenário:

Salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do 'ensino' remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (Saviani e Galvão, 2021, p. 38).

Antunes (2000) afirma que essa situação gerou uma classe trabalhadora mais fragmentada, complexificada, uma vez que exacerbou a divisão feita entre aqueles qualificados e os demais desqualificados, entre mercado formal e informal. O que contribui para a criação de categoria profissionais enfraquecidas pois tornam-se minoritárias e multifuncionais. Isso se traduz, por exemplo, em contratos de trabalhos

temporários, terceirização, trabalho informal e subcontratação, indo completamente na contramão dos direitos e garantias dos trabalhadores:

A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade: 'O trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. Flexibilização, desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos. Aqui a flexibilização não é riqueza. A flexibilização, por parte do contratante mais frágil, a força de trabalho, é um fator de risco e a ausência de garantias aumenta essa debilidade. Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada completamente descoberta, seja em relação ao próprio trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém o assegura nos momentos de não-ocupação.

Logo, a precarização do trabalho é um fenômeno que degrada as condições de trabalho, gerando redução de direitos e garantias, salários inadequados, jornadas extenuantes, falta de segurança e outras práticas que colocam os trabalhadores em situações de vulnerabilidade.

Com isso em mente, torna-se claro que o súbito contexto pandêmico e seus percalços aqui já relatados, potencializou a precarização, que já ocorre há anos, dos trabalhadores da educação. Culminando com uma reaproximação dos setores empresariais na educação:

Ela se materializou por meio de plataformas digitais, como Google Classroom, em detrimento de sólidas plataformas públicas já desenvolvidas e utilizadas em cursos de educação à distância (Ead) das universidades públicas, como a Plataforma Moodle, do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), que reúne as universidades públicas estaduais e federais localizadas no estado do Rio de Janeiro (Silva, 2020, on-line).

Em tempo, é preciso chamar atenção para o fato de que empresas privadas, comumente, não têm como foco garantir a segurança dos dados de seus usuários. Diversamente, não raro, fazem:

Coleta massiva de metadados sobre as práticas e desempenho dos estudantes, capaz de criar diagnósticos precisos não só sobre seus comportamentos, como sobre a educação pública por meio de um vigilantismo que facilita o ranqueamento e segregação social com impactos diretos no aprofundamento das desigualdades sociais (Silva, 2020, on-line).

Portanto, de modo conciso, a precarização do ensino brasileiro é um desafio complexo que exige soluções multifacetadas. Sendo fundamental que haja uma abordagem multidimensional e coordenada, envolvendo políticas públicas efetivas, como investimentos adequados, valorização dos profissionais, revisão e atualização dos currículos, estímulo à participação da comunidade etc. Para tanto, é preciso lutar diariamente para que a educação seja tomada como pilar fundamental para o progresso de uma nação e, conseqüentemente, para a construção compartilhada de uma sociedade mais justa e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo detalha o método da investigação, passando, assim, desde a escolha do tipo de pesquisa até a discussão dos resultados e produção do produto tecnológico.

3.1 Caracterização da pesquisa

O trabalho ora em tela é caracterizado como uma pesquisa de campo que se baseia em uma abordagem metodológica de estudo de caso, com abordagem qualitativa e de tipo descritivo.

Sendo que a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (Lakatos, 2009).

O estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário, ou seja, considerando a unidade como um todo (Good; Hatt, 1979 apud Ventura, 2007). Nesse sentido, ele diz respeito a uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados (Yin, 2001). Podendo incluir tanto um único caso, quanto múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas.

Tendo em conta as posições dos autores apresentados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (Ventura, 2007, p. 384).

Ao passo que a metodologia qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo estas últimas encaradas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (Minayo, 2014).

E, por fim, o tipo descritivo, segundo Gil (2002), como o próprio nome indica, tem como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

3.2 Local de investigação

A pesquisa teve como *locus* o IFTM, instituição de ensino que possui 9 (nove) *campi* distribuídos pelo Triângulo Mineiro. Todavia, o seu recorte foi direcionado a 8 (oito) desses 9 (nove), estando de fora o de Campina Verde, dada sua classificação como um *campus* avançado e não oferecimento do ensino médio regular em sua grade curricular, contando apenas com cursos subsequentes (concomitantes).

O IFTM, em consonância com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado mediante a integração dos antigos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e define-se como uma “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi” (Brasil, 2008). Possuindo natureza autárquica detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim como os demais IFs, disponibiliza a oferta da educação nos diversos níveis de ensino e modalidades de cursos, permitindo o ingresso do estudante desde o ensino médio até o nível superior, inclusive com pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Sua estrutura organizacional é composta, atualmente, pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, bem como pelos *campi* Avançados Uberaba, Parque Tecnológico e Campina Verde e, ainda, pela Reitoria, localizada em Uberaba. A Reitoria é responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, além de estar à frente de todos os interesses educacionais, econômicos e culturais da instituição. Sua estrutura administrativa é formada pela assessoria de gabinete e possui como órgãos de suporte à tomada de decisões, as Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação e Administração.

No entanto, nesta pesquisa, lançaremos mão apenas dos *campi* que possuem professores de Educação Física, concursados, e ministrando aulas desta disciplina como componente da grade curricular do *campus*. São eles:

3.2.1 *Campus* Paracatu

Teve seu início em 2010 e atende a parte da mesorregião do Noroeste de Minas Gerais, onde estão localizadas as microrregiões de Paracatu e Unaí, compondo ao todo cerca de quinze municípios. No segundo semestre do mesmo ano iniciou o curso

Técnico em Comércio, na forma concomitante e, no primeiro semestre de 2011, o curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Em 2016, iniciou-se o curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica e em julho do ano seguinte o curso de Licenciatura em Matemática.

O *Campus* possui, aproximadamente, 2.000 (dois mil) alunos matriculados nos quatro cursos Técnicos ofertados, quais sejam: Eletrônica, Informática, Administração e Manutenção e Suporte em Informática, nos três Cursos Superiores e Análise e Desenvolvimento de Sistema, Engenharia Elétrica e Matemática, e os cursos do Centro de Idiomas (CENID).

Em 2023, o *campus* possui dois professores de Educação Física efetivos. Suas aulas são divididas entre 9 (nove) turmas, em um total de 18 (dezoito) para cada um, sendo 2 (duas) por turma, por semana, entre os primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio (IFTM, 2023, on-line).

3.2.2 Campus Ituiutaba

A princípio, era uma extensão do CEFET de Uberaba, ou seja, uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) deste. A partir da proposta do Governo Federal em reorganizar as instituições federais, se transformou no *campus* Ituiutaba. Com o início dos trabalhos pedagógicos e administrativos, foi proposto o início das atividades oferecendo o curso Técnico em Informática (pós-médio), assim, em 15 de março de 2009, foi realizado o primeiro processo seletivo do IF, *campus* Ituiutaba. No ano seguinte, foi incorporado o curso de Agroindústria (pós-médio).

Em 2023, o *campus* conta com os cursos Técnicos Integrados em Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química, Administração e eletrotécnica concomitante, além dos cursos de graduação em Análise de desenvolvimento de sistemas, Ciências da Computação, Processos Químicos, Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvidos de Sistema e cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Atendendo assim, cerca de 1.700 (mil e setecentos) alunos matriculados.

As suas aulas de Educação Física são ministradas por dois professores efetivos, sendo 2 (duas) aulas por semana, divididas em 10 (dez) turmas, em um total de 20 (vinte) aulas, 10 (dez) para cada professor (IFTM, 2023, on-line).

3.2.3 Campus Patos de Minas

Teve seu início em 2013, com os cursos Técnicos em Eletrotécnica e Logística de Nível Médio, na forma concomitante. No ano seguinte, foram criados os cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade à distância, em Administração, Informática para Internet, Segurança do Trabalho e o CENID, com a oferta dos cursos de língua espanhola e inglesa. O curso técnico de nível médio, na forma concomitante em Mineração, foi implantado em 2015, assim como os de Eletrotécnica e Logística, na forma integrada.

Em 2023, o Instituto conta com os cursos Técnico Integrado presencial em Eletrônica, Logística, Mineração e Agroecologia, Eletrotécnica e Mineração concomitante e graduação em Administração Bacharelado. Atendendo um total de 603 (seiscentos e três) alunos matriculados.

O *campus* possui um professor efetivo de Educação Física, que ministra 12 (doze) aulas por semana, sendo uma 1 (uma) por turma, distribuídas em 12 (doze) turmas (IFTM, 2022, on-line).

3.2.4 Campus Patrocínio

Começou as atividades como polo do *campus* Uberaba, em 2009, por meio de uma cooperação entre a Prefeitura Municipal de Patrocínio e o IFTM, visando à realização do curso Técnico em Informática. Tornando-se, assim, um *campus* avançado, que ofertava os cursos Técnicos em Eletrônica e Contabilidade e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Posteriormente, houve a criação de três cursos Técnicos Integrados ao ensino médio: Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática. Nesse mesmo período, foi criado também outro curso superior de Tecnologia, o de Gestão Comercial.

No ano de 2013, o *campus* avançado Patrocínio recebeu sua autorização de funcionamento, compondo a nova estrutura organizacional do IFTM, como um de seus *campi*. Então, em 2015, o IFTM *campus* Patrocínio tornou-se independente administrativamente, podendo realizar suas próprias licitações e gestão financeira.

Em 2023, o *campus* conta com os cursos do Ensino Médio Integrado presencial de Administração, Contabilidade, Eletrônica, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, Contabilidade concomitante. Graduação em Análise e Desenvolvimento

de Sistemas, Engenharia Elétrica, Gestão Comercial e pós-graduação *lato sensu*, atendendo cerca de 1.800 (mil e oitocentos) alunos matriculados.

As aulas de Educação Física são ministradas por 2 (dois) professores efetivos, sendo 2 (duas) por semana para as turmas do primeiro e segundo ano, 8 (oito) para um professor e 10 para o outro. Terceiros anos não possuem Educação Física. O *campus* ainda possui uma disciplina optativa de ergonomia e saúde ocupacional (IFTM, 2023, on-line).

3.2.5 Campus Uberaba

Em 2008, foram criados os cursos de Engenharia Agrônômica e Tecnologia em Alimentos. A partir de 2009, o Instituto passa a oferecer as licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química; as especializações em programas e Projetos Sociais, Saneamento Ambiental, Gestão Ambiental, Educação Profissional integrada à Educação Básica para Jovens e Adultos e Gestão da Aprendizagem Escolar e, em 2011, é marcado pelo início do Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Em 2023, o Instituto oferta os cursos técnicos em Administração, integrado ao ensino médio e concomitante, Agropecuária Integrado ao ensino médio, Alimentos, integrado ao ensino médio, Química concomitante; superior de Bacharelado Engenharia Agrônômica e em Zootecnia; Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química e de Tecnologia em Alimentos na área Tecnológica; pós-graduação *lato-sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem, em Gestão Ambiental e Saneamento Ambiental; pós-graduações *stricto sensu* em Ciência e Tecnologia de Alimentos e em Educação Profissional e Tecnológica e Produção Vegetal, todos na modalidade profissional. Atendendo, aproximadamente, 2.206 (dois mil, duzentos e seis) alunos matriculados.

As aulas de Educação Física são ministradas por dois professores efetivos, sendo 2 (duas) por semana para alguns cursos e 1 (uma) para outros. Variação devido ao PPC de cada curso, sendo que, um professor possui 18 (dezoito) aulas e outro 20 (vinte), totalizando 38 (trinta e oito) (IFTM, 2022, on-line).

3.2.6 Campus Uberaba, Parque Tecnológico

O *campus* Uberaba Parque Tecnológico foi criado em 2014 e teve seu funcionamento aprovado em 2015, iniciando com os cursos de Automação Industrial, Eletroeletrônica, Administração, Serviços Públicos, Segurança do Trabalho, Informática para Internet, Edificações, Letras, Computação, Matemática, Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, todos na modalidade a distância.

Na modalidade presencial, os cursos na área de computação foram ofertados pelo *campus* Uberaba: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia da Computação, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio.

Em 2023, o *campus* oferece os seguintes cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Computação Gráfica, Eletrônica, Manutenção e Suporte em Informática, cursos de Graduação Presencial em Bacharelado em Engenharia de Computação, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Cursos de Graduação a Distância em Licenciatura em Computação (Polos em Araguari/MG, Araxá/MG, Frutal/MG, João Pinheiro/MG e Paracatu/MG), Licenciatura em Letras – Português (Polos em Araguari/MG, Araxá/MG, Coromandel/MG, Frutal/MG e Paracatu/MG), Licenciatura em Matemática (Polos em Frutal/MG, Ituiutaba/MG, João Pinheiro/MG e Igarapava/SP) e cursos de Idiomas em espanhol e Inglês. Atendendo 2.355 (dois mil trezentos e cinquenta e cinco) alunos matriculados.

As aulas de Educação Física são ministradas por dois professores efetivos e um substituto, sendo 2 (duas) por semana para alguns cursos e 1 (uma) para outros. Variação devido ao PPC de cada curso, sendo as aulas divididas entre os 3 (três) professores (IFTM, 2022, on-line).

3.2.7 Campus Uberlândia Centro

Iniciou-se com o nome de IFTM, *campus* avançado Uberlândia. Em 2010, passou a ofertar, no 1º semestre letivo, o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, no período noturno. Em 2013, foi a autorização de transformação para IFTM *campus* Uberlândia Centro. Atualmente conta com cerca de 1.500 (mil e quinhentos) alunos matriculados.

O *campus* possui um professor efetivo de Educação Física, que ministra 12 (doze) aulas por semana, sendo 2 (duas) por turma no segundo ano e 1 (uma) por turma no primeiro (IFTM, 2023, on-line).

3.2.8 Campus Uberlândia

Foi criado a partir de uma transformação da antiga Escola Agrotécnica em IF, em 2009. Dando sequência aos cursos já criados em meados do ano 2000, de técnico pós-ensino médio em Agropecuária, abertura do curso técnico pós-ensino médio em Agroindústria, técnico pós-ensino médio em Informática, técnico pós-ensino médio em Meio Ambiente, concomitante Técnico em Informática e superior de Tecnologia em Alimentos. Em 2011, houve a criação do curso Superior de Engenharia Agrônômica e do Curso técnico integrado em Alimentos.

Em 2023, o *campus* conta com os cursos Técnicos Integrados presencial em Agropecuária, Alimentos, Internet das Coisas, Manutenção e Suporte em Informática e Meio Ambiente. Técnico agropecuária concomitante e Técnico em Internet das Coisas concomitante. Graduação em Bacharel em Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Alimentos. Atendendo, aproximadamente, 1.882 (mil oitocentos e oitenta e dois) alunos matriculados.

As aulas de Educação Física são ministradas por 2 (dois) professores efetivos, sendo 2 (duas) por semana para alguns cursos e 1 (uma) para outros. Variação devido ao PPC de cada curso, sendo que cada docente possui 14 (quatorze) aulas (IFTM, 2023, on-line).

3.3 Sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 8 (oito) docentes de Educação Física do IFTM, que exerceram suas atividades no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIEM) durante o período da pandemia. A seleção levou em consideração a diversidade de gênero, sem qualquer restrição quanto à idade, raça ou cor.

Para garantir a participação de todos os *campi*, optou-se por selecionar apenas um docente por *campus*. Nos casos em que houvessem mais de um professor por *campus*, foi escolhido aquele que respondeu primeiro o convite para participar da entrevista e tendo como prioridade serem efetivos.

Ressalta-se que o *campus* Campina Verde foi excluído da pesquisa, uma vez que oferece apenas o ensino médio de forma concomitante ao técnico e não possui a disciplina de Educação Física, nem docentes dessa área atuando em suas instalações.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A obtenção/coleta de dados ocorreu mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se de questionário (anexo B). As entrevistas foram gravadas em um *notebook* conectado à internet e, posteriormente, passaram por transcrição e interpretação consubstanciada na Análise do Discurso.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, de modo a engendrar novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. Assim, ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152). Nesse sentido, a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas (Manzini, 1990/1991, p. 154). Possibilitando, então, a emergência de informações de forma mais livre.

As entrevistas foram realizadas remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) antes de participar da pesquisa. O TCLE é um documento que informa aos participantes os objetivos do estudo, seus riscos e benefícios, bem como sua liberdade de participar ou não. Todos os requisitos previstos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 (Brasil, 2012) foram seguidos. Ademais, elas aconteceram no segundo semestre de 2023, sendo marcadas individualmente com cada professor em dia e local pré-definidos, sendo que sua participação foi voluntária.

O recorte temporal da pesquisa foi de 21 (vinte e um) meses, ou seja, de março de 2020 a dezembro de 2021, o período pandêmico. Para fundamentá-la foram analisados os documentos legais produzidos nesse período, que versam sobre o ensino remoto e o planejamento dos professores.

A participação na pesquisa foi sigilosa. Os dados coletados serão usados apenas para fins científicos e não serão compartilhados com terceiros. As entrevistas não causaram nenhum risco físico aos participantes e caso eles tivessem sentido algum desconforto, a entrevista poderia ter sido interrompida a qualquer momento. Portanto, todos os cuidados foram tomados para que o participante se sentisse seguro e à vontade. O presente projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob o parecer de aprovação de número 6.055.812.

3.5 Instrumentos de organização e análise/tratamento dos dados

As entrevistas foram transcritas usando-se o aplicativo de celular *TransKriptor* e as falas relidas para identificar e organizar os tópicos apresentados. Todos os dados foram transcritos de forma fidedigna, individualmente, pergunta a pergunta, sem mencionar sua identidade ou qualquer outra informação que poderia identificá-los.

Dito isso, a análise do discurso de orientação francesa foi utilizada como base teórico-metodológica para a análise dos dados transcritos. Michel Pêcheux é o pioneiro nessa área de pesquisa que, segundo ele, citado por Guerra (2009, p. 6) situa sua reflexão sobre a relação entre a Linguística e a Teoria do Discurso, valendo-se da articulação de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, com base na releitura que Althusser faz dos textos de Marx; a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos dos processos de enunciação; e a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semióticos. Buscando entender, portanto, como os objetos simbólicos produzem sentido, com base no co-texto e o contexto imediato (Orlandi, 1999, pp. 26-27).

Nessa esteira, em análise do discurso, a metodologia não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto, uma vez que se assume que todo discurso é incompleto. Realiza-se, por outro lado, uma análise em profundidade, que é possibilitada pelo batimento descrição-interpretação em que se verifica, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares construídos a partir de regularidades discursivas evidenciadas nas materialidades. Com efeito, ao analisar o objeto, é necessário recorrer novamente à teoria, daí o procedimento analítico acontecer nesse vai e vem entre a descrição e a interpretação (Marques, 2011).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo discute o material transcrito das entrevistas, baseando-se na Análise do Discurso francesa. Perfazendo, assim, um diálogo constante e consubstanciado com as temáticas da pesquisa e do questionário usado como base para a entrevista. Por razões éticas, usaremos codinomes, quando necessário, para a identificação dos sujeitos. Para manter uma melhor organização da temática e do questionário usado na entrevista. Os resultados serão elencados e apresentados de forma separada por perguntas, indo de 1 a 9, sendo discutidas uma a uma ao longo do capítulo. Lembramos, também, que o problema condutor utilizado para as entrevistas foi o ensino da Educação Física mediado por plataformas de videoconferências no período da pandemia da SARS-CoV-2 no âmbito do IFTM.

4.1 Pergunta 1: Durante o processo da implementação do ensino remoto no início da pandemia, seu *campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas?

Iniciamos o trabalho de investigação com a primeira parte da pergunta de número 1, que versa sobre implementação das aulas remotas no início da pandemia. Quando indagados sobre tal proposição, grande parte dos entrevistados foi categórica em apontar que não houve suporte adequado ou quase nenhum para iniciar o trabalho de forma remota:

O *campus* não ofereceu nada, na verdade, a internet era por nossa conta, computador nossa conta, o que aconteceu, foi que eles, o *campus*, parou uma semana que foi para parte pedagógica e direção montar um esquema para que os alunos tivessem aulas *on-line* e aí começou uma série de dificuldades, mas não tanto para professor, mais para aluno (Entrevistado nº 2, 2023).

O *campus* não ofereceu suporte. Nós utilizamos internet doméstica, aparelho computador doméstico e tal. [...], foi pouco. Até porque não tinha, né? Não tinha como fazer isso, a não ser que o profissional fosse para o *campus* e utilizasse ali os laboratórios e tal ou coisa que não era aconselhável (Entrevistado nº 3, 2023).

Essas primeiras falas já demonstram a realidade desamparada da educação brasileira, forçando que os próprios professores se organizem sozinhos em meio ao descaso dos governantes. Indo ao encontro da sistemática precarização do ensino (Capítulo 2.3), que a pandemia evidenciou para toda a sociedade, ao ter seus

holofotes na educação. Em outras palavras, efetivamente, a pandemia, ao entabular o ensino remoto, não inaugurou a precarização da educação e do exercício dos trabalhadores do ensino, ela apenas impeliu ao aprofundamento de uma tendência já vigente (Silva, 2020).

Mas, logo no início, já percebemos os primeiros problemas esboçados na fala dos entrevistados: “e aí começou uma série de dificuldades”, são justamente esses percalços que precarizaram ainda mais o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos. A educação deve ser universal, e o ensino remoto acabou por revelar, ainda mais, o seu lado desagregador que, segundo Souza (2016), faz emergir as características da estrutura de nossa educação em comparação com a realidade encontrada no cotidiano dos indivíduos e das instituições, que constroem o sistema que se pretende ser universal, que trata de modo igual todos aqueles que são desiguais social e historicamente. A raiz desse processo de precarização está nas políticas econômicas neoliberais implementadas sob diferentes formas no Brasil a partir dos anos de 1990, ou seja, historicamente, a educação vem sendo sucateada e o que se viveu na pandemia nada mais é do que o reflexo de políticas públicas que não visam realmente uma melhoria na educação, mas sim, em privilegiar os privilegiados.

Inicialmente não foi apresentado nenhum suporte. A única coisa que foi feita, foram professores de outros *campus* que ficaram fazendo tutoriais e compartilharam com os professores e dentro de algumas semanas, fomos informados que tal dia iríamos começar com as atividades remotas. Foi passado a plataforma que iríamos utilizar e um breve tutorial de como acessar e só. Então, assim, em relação ao *campus*, ele não ofertou diretamente algo que a gente pudesse aprender como utilizar, qual plataforma usar. O que teve ao longo do semestre, nos primeiros meses, foram professores de outros *campus* que compartilhavam tutoriais de como utilizar algumas ferramentas, mas nada pedagógico da própria Instituição (Entrevistada nº 1, 2023).

E eu me lembro que nós tivemos uma reunião, se não me engano, numa quarta-feira, falando que iria suspender as aulas presenciais e que a partir dali seria tudo feito pelo *Meet*. E é isso, não teve preparação, não teve nada. A única coisa que teve foi a apresentação do *Google Meet* e do *Google* sala de aula e assim, olha, vai ser desse jeito e toca o barco e cada um se vira. Foi bem assim. Pessoalmente não tive nenhum suporte (Entrevistada nº 5, 2023).

Ademais, o trecho “olha, vai ser desse jeito e toca o barco e cada um se vira”, nos mostra claramente o que aconteceu e o que sempre acontece com os professores que pretendem buscar novas e melhores formas de ensinar, eles precisam se virar sozinhos e na pandemia não foi diferente. Aliás, o entrevistado nº 4 estava de licença

para o Doutorado no início da pandemia, em março de 2020, e não soube afirmar como foi o suporte no início do trabalho remoto, ele apenas “acha” que provavelmente não o houve. Porém, ele retornou ao trabalho em agosto e, então, foi incisivo:

Eu não sei te falar se a Instituição ofereceu algum suporte, se o *campus* ofereceu algum suporte, porque a pandemia começou em março, né! As aulas foram suspensas em março e eu só voltei a trabalhar em agosto. Então, eu não sei o que falar se teve algum suporte, alguma coisa assim. Eu acho que não, mas é achismo meu. Eu não estava presente, né! Eu peguei um ano e meio da pandemia, mas aí, quando eu entrei em agosto, é aquele negócio, você se vira, né! Ninguém chegou para me explicar. Faz isso, faz aquilo, nada (Entrevistado nº 4, 2023).

Deixando claro, novamente, que a maioria dos docentes pesquisados não obteve apoio no início dos trabalhos de forma remota. Apenas receberam informações de como seria a partir dali e foram se adaptando, estudando de forma solitária, buscando informações com outros colegas e/ou assistindo vídeos do *Youtube* para aprenderem a utilizar as plataformas. Apesar das estratégias de formação e treinamentos que muitos docentes foram submetidos, em alguns casos, não houve acesso a formações, somente a imposição no sentido de utilizar as ferramentas digitais (Joye et al., 2020).

Por outro lado, outros entrevistados mencionaram que em seu *campus* foi oferecido suporte para início das atividades. Ainda que tenha sido súbito, sem muito preparo.

Teve suporte, porque eles colocaram o *Google Classroom* para nós estarmos postando as aulas. Tinham alguns cursos, alguns debates disponíveis. Entretanto, o tempo foi muito curto, foi da noite para o dia, começou numa terça-feira, o dia que nós fomos comunicados que nós não teríamos mais as aulas presenciais, e na quinta-feira a gente já tinha que estar enviando atividade. Então, assim, teria que ter um tempo para nos prepararmos diante de todo aquele estresse psicológico que nós estávamos vivendo. Então, teve o suporte tecnológico, eles ofereceram recurso, mas não consideraram essa questão de nós estarmos aprendendo, que eu acho que tinha que ter um tempo para a gente aprender, porque daí eu não sabia se eu assistia a aula do negócio, se fazia debate com os alunos, mas teve um suporte nesse sentido (Entrevistada nº 6, 2023).

Ofereceu sim. Eu estava voltando de licença maternidade quando entrou a pandemia, né? Já comecei remoto e aí teve. Eu lembro que eles fizeram algumas bolsas Internet, eu não sei se era esse o nome, mas eles tiveram e deram condição para quem não tinha de ter internet, arrumaram uns computadores, o dinheiro do lanche foi revertido em cesta básica para as famílias que estavam passando necessidade. Então assim, tentou-se ao máximo suprir a necessidade dos alunos. Olha, eu me lembro de alguns cursos, da gente trocando ideias de algumas reuniões para um auxiliar o outro. O pessoal da informática para ensinar a gente a trabalhar com o

Classroom. Foi bem positivo assim a união que os professores e a direção tiveram na época (Entrevistada nº 7, 2023).

Não é que não teve o suporte dele, mas não teve o tempo. Eu acho que em Paracatu ainda demorou um pouquinho. O nosso demorou um dia, aí fez (Entrevistada nº 6, 2023).

A fala da entrevistada nº 6, “eu acho que tinha que ter um tempo para a gente aprender”, ratifica a fragilidade já demonstrada pelos professores, uma vez que eles, necessariamente, não possuíam um domínio pedagógico dessa parte tecnológica. Ainda assim, o pouco suporte disponibilizado foi atropelado, sem tempo suficiente para que os docentes pudessem ministrar suas aulas da melhor maneira. Inclusive, a princípio, o entrevistado nº 8 afirmou que o *campus* havia oferecido suporte para o início dos trabalhos, mas quando perguntado sobre mais detalhes a respeito, caiu em contradição:

O *campus* ofereceu suporte, e eu acho que uma das vantagens do *campus* que eu trabalho é que funciona o ensino à distância. Então, ele já tem uma preparação mais organizada nesse sentido, né! Já está mais preparado pra situações como aconteceu na pandemia, que é o ensino a distância (Entrevistado nº 8, 2023).

Não, isso aí não. Tive meio que correr atrás, porque quando surgiu a pandemia ninguém sabia, né! Na verdade, pensamos assim: daqui um mês a gente volta, está tudo pronto. Onde eu trabalho, meu *campus*, a coordenação e direção resolveram voltar assim no remoto. Com trinta dias a gente começou já a dar aulas remotas (Entrevistado nº 8, 2023).

Neste segundo trecho do Entrevistado nº 8, o professor ao contar sua história, ele está participando de uma discussão social sobre esse tema, isso torna seu discurso uma prática social e pode ser visto como uma forma dele, professor, compartilhar suas experiências com o ensino remoto. Por outro lado, o professor está usando o discurso para se apresentar como um profissional que é capaz de se adaptar a mudanças. Ele também está mostrando que é um profissional que está comprometido com a educação de seus alunos, o que pode ser visto como uma forma de construção de identidade. Ao citar o fragmento “tive meio que correr atrás”, significa que ele teve que se virar como pôde, teve que dar um jeito, o que deixa claro que faltou amparo tecnológico e os professores tiveram que buscar em outros meios, fora do IFTM, para darem conta de exercerem suas atividades profissionais e quando ele menciona “daqui um mês a gente volta, está tudo pronto”, mostra que ele ou eles

(professores) tinham expectativas de que a qualquer momento as aulas presenciais voltariam, mas que não foram correspondidas.

Logo, percebemos que mesmo nos *campi* que tiveram certo apoio em seu início, foi algo mais pontual e rápido, não sistemático. De fato, o apoio foi mais voltado para o aluno, em suprir carências como alimentação, falta de aparelhos eletrônicos para acessar as plataformas de sala de aula, apoio via edital de auxílio para adquirir *chips* e ou quantitativos de dados móveis para acesso à internet, impressão de material para os que não tinham ou não conseguiram as bolsas ofertadas pela Instituição.

Já na segunda parte da primeira pergunta, sobre as principais dificuldades encontradas, caso o *campus* não tivesse oferecido suporte, vejamos o excerto a seguir:

[...], e aí começou uma série de dificuldades, mas não tanto para o professor, mais para aluno, e os alunos do interior, como é uma escola agrotécnica, tinha muito aluno do interior né! dos municípios da região, então em um raio de 100 km tem muito aluno. E aí, esses alunos tiveram um pouco de dificuldade, alguns até desistiram porque não tinha acesso à internet. Aí começou a se criar um *chip* de celular para os alunos, impressão de material escrito. Mas, assim, o começo foi muito punk, por que eles queriam que as aulas acontecessem como se fosse no quadro de aula normal entendeu? Então eles tinham 5 disciplinas na segunda-feira, e o professor já tinha que entrar como se estivesse dando aula lá no *campus* presencial, no formato *online*, e os alunos passavam a manhã inteira na frente do computador, e com o professor já era difícil ficar lá 50 minutos, 1 hora e meia, imagina ficar a manhã inteira. Mas, assim, recurso fornecido, auxílio internet, computador para professor, nada, não aconteceu nada (Entrevistado nº 2, 2023).

Esse trecho joga luz em outro problema notabilizado pela pandemia, a evasão escolar por falta de acesso às ferramentas e serviços mínimos que permitam acompanhar as aulas, remotas ou não. Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a evasão e o atraso escolar têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que os mais ricos. Entre os seus principais motivos, está a necessidade de trabalhar, que ocorre mais frequentemente entre jovens de 15 a 17 anos e que estão, sobretudo, no ensino médio (IBGE, 2019).

Voltando aos educadores, eles também relataram sobre a angústia de ficar em casa naquele período:

Mas não tive dificuldade, porque minha internet é boa, meu computador é bom e tal e não tive nenhuma dificuldade nesse sentido de suporte não. A

maior dificuldade foi ficar em casa mesmo. Então, cada um teve que se virar. O suporte oferecido pela instituição foi praticamente zero (Entrevistado nº 3, 2023).

Todas as dificuldades. Eu coloquei a mão na cabeça, eu não sabia como ia ser dali para a frente, não que eu não soubesse que existem conteúdo a serem trabalhados. Naquele primeiro momento falasse, meu filho! Como é que a gente vai? E como eu acabei de comentar anteriormente, a minha habilidade com tecnologia é uma graça né? Assim é bem pouca. E aí eu me senti muito desafiada em todos nos sentidos e como trazer para esse adolescente, né? É uma coisa, seria um curso teórico, uma pós-graduação, sei lá, outras atividades, mas como é que eu ia chamar a atenção desses meninos e meninas que estavam também passando por isso na adolescência, imagina! Ter que assistir o mesmo ritmo de aula, porque no nosso *campus* foi assim, aula presencial, não podia ser ela gravada e gravar também, né? No primeiro momento foi punk (Entrevistada nº 5, 2023).

O filho da gente ficava na casa nos primeiros dias eu lembro que eles falavam para não deixar idosos ir ao mercado, aí a gente também ficava nessa, não sabia se fazia compra para os pais, para os avós, foi muito difícil esse primeiro momento, foi o pior. Foi aquele baque da notícia, né? Mudou tudo, né? [...] tinha um chat. Acho que era tipo isso aqui mesmo para a gente entrar, mas que a gente nem sabia mexer e sem contar aquelas questões né? De ordem psicológica que é um choque (Entrevistada nº 6, 2023).

Outro ponto importante citado aqui, “a maior dificuldade foi ficar em casa mesmo”, ora, ministrar aulas de casa, com filhos, pais, avós, foi algo totalmente novo. Quando se está na escola é você e os alunos. Não se tem a preocupação de atender um filho pequeno chamando, de dar remédio aos avós idosos, de atender campanha em meio à aula remota. Uma nova realidade que pode ter feito cair o rendimento do professor e dos alunos:

Então, mas o sistema aí utilizado, eu ainda sofri mais ainda, porque eu estava retornando a dar aula. Então, eu não conhecia nada do sistema que funcionava no IFTM, foi tudo um aprendizado. Meus colegas ajudando em reuniões via *Meet*, onde compartilhavam tela (Entrevistado nº 8, 2023).

No trecho, “eu ainda sofri mais ainda”: a palavra ou expressão “sofri” do verbo sofrer, é uma forma do professor expressar/demonstrar suas emoções e sentimentos. Ele está mostrando que teve uma experiência difícil e que precisou se esforçar para aprender o sistema. Já neste outro fragmento “foi tudo um aprendizado”, é a maneira que o professor usa para reavaliar suas experiências. Ele mostra que, mesmo que tenha sido difícil o ensino remoto, ele conseguiu aprender o sistema e superar os desafios e ao citar “ajudando”, ele mostra gratidão aos que o ajudaram e como foram importantes nesse processo.

Como podemos perceber, alguns tiveram mais dificuldades com a parte tecnológica, para outros o problema maior foi permanecer em casa, outros ainda foram questões de ordem psicológica etc. Nesse sentido, fica claro que cada *campus*, dos 8 (oito) pesquisados, vive e vivia uma realidade diferente um do outro. Cada um possui um grupo de gestores com pensamentos diferentes, estrutura física e biotipo de aluno diferente. Sendo assim, cada um tentou, dentro da sua realidade, agir da melhor forma possível. Entretanto, como vimos, a maioria dos *campus* não ofertaram um suporte mais sistemático, menos pontual. Resultando em muitos desencontros entre gestão, docentes, alunos e reitoria. Muitas informações atravessadas, pouco apoio efetivo e professores atuando e trabalhando como se podia, cada um do seu jeito, à sua maneira, na tentativa de não deixar os alunos prejudicados e não perder o ano letivo.

4.2 Pergunta 2: Quais plataformas foram utilizadas nesse período? E quais as dificuldades encontradas em utilizá-las?

Grande parte dos entrevistados, ou quase todos, teve como carro chefe para execução das aulas o *Google Meet*, juntamente o *Google Classroom*. Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2019a), uma das ferramentas mais agregadas foi o *WhatsApp*, mas a educação requer muito mais do que uma rápida comunicação.

As plataformas que nós tivemos acesso foi o *Classroom*, primeiramente, e o *Meet*. Essas foram as passadas e, assim, não foi passada nenhuma orientação de como usar e tal, somente de como acessar. Aí o restante foi através de pesquisas mesmo em vídeos do *YouTube*. Mas, a princípio, foram só essas ferramentas mesmo (Entrevistada nº 1, 2023).

Foi o *Meet* e o *Classroom* para dar as aulas (Entrevistado nº 7, 2023).

Eu usei foi o *Meet*, aquele sala de aula, o *Classroom*. Usei o *YouTube*, *WhatsApp* e o virtual também (Entrevistada nº 4, 2023).

Utilizou muita coisa, teve o *Zoom*, teve o *Meet* e foi o que mais utilizou. Se não me engano, o Instituto pagava o *Google* assistente, e aí o *Meet* foi o que mais foi utilizado, tanto para reuniões com os próprios professores, como para gravação de aula para os alunos e para fazer aula ao vivo mesmo, foi tudo via *Meet*. Teve outras ferramentas que alguns professores já dominavam, mais a parte da computação, disponibilizavam essas ferramentas via videoaulas, até no próprio *YouTube* eles gravavam, mas o carro chefe mesmo foi o *Meet*. [...], foi muito desafiador, mas teve várias ferramentas, mas o *Meet* com certeza foi o principal que o *campus* utilizou (Entrevistado nº 2, 2023).

O *Google Meet*, o *Classroom*, e a gente usava até *WhatsApp*. A gente mandava recadinho no representante da sala para ele mandar no grupo de sala (Entrevistada nº 6, 2023).

O que eu utilizei foi o *Meet*. Utilizei alguns formulários do *Google*, para fazer avaliações, essas coisas, praticamente só isso (Entrevistado nº 3, 2023).

Aos poucos a gente vai estendendo o que aquela é a ferramenta, né? E aí a gente também vai internalizando e vai se habituando com ela. A principal plataforma foi o *Meet*, mas eu utilizei, eu não vou me lembrar agora de cabeça, mas enfim, plataforma de jogos, jogo on-line usamos o *TikTok*, o *Instagram*, *Youtube*. Acho que essas foram assim que me lembro agora (Entrevistada nº 5, 2023).

Ao citar os fragmentos, “a gente vai entendendo” e “e vai se habituando”, a ideia de estender a compreensão da ferramenta e de se habituar a ela, sugere um processo de adaptação e aprendizado contínuo que os professores viveram, refletindo uma dinâmica de poder em que os professores buscam dominar essas tecnologias, o que foi fato recorrente durante todo o ensino remoto, mencionado por todos os docentes entrevistados.

O *Google Meet* é uma ferramenta que facilita a participação nas videochamadas de trabalho, aulas, reuniões, você apenas compartilha um *link*, sem se preocupar se o seu aluno tem a conta ou os *plug-ins* certos. Além disso, possui uma interface rápida, leve e é gratuito (versão incompleta). No período da pandemia, o IFTM assinou um convênio que possibilitava aos professores a utilização da versão completa do programa, o que possibilitava a utilização de uma quantidade de pessoas maior ao mesmo tempo, a gravação das aulas etc. Essa facilidade em utilizá-lo pode ter sido um ponto de partida para que a maioria dos professores o utilizassem, assim como a falta de outras opções, em um curto espaço de tempo para aprendizagem.

Outra plataforma, também usada por todos os entrevistados, foi o *Google Classroom*, ou sala de aula. A ferramenta é um espaço virtual para que professores possam postar seus conteúdos e interagir com alunos, sendo, portanto, interativa. Possui um conjunto de ferramentas gratuitas de comunicação, armazenamento e gestão, no qual, a título de exemplo, pode-se criar turmas, distribuir atividades, atribuir notas, dar *feedbacks*, entre outras funções que permitiram e facilitaram o processo de adaptação e utilização pelos professores e alunos. Contudo, o entrevistado nº 8 afirmou que o seu *campus*, por possuir uma quantidade grande de cursos e atividades em EaD, utilizou-se, primeiramente, do *Classroom*, mas logo em seguida, passou-se para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e *Moodle*:

Ah, nós tivemos dois momentos. Primeiro, como ninguém sabia como ia funcionar, sugeri usar o *Google Classroom*. Aí eu comecei a fazer tudo pelo *Google Classroom*. Passou um tempo, acho que na virada do ano para vinte e um, vinte para vinte, e o pessoal implementou, como já tinha o suporte dentro da escola, usava junto com o sistema que nós temos dentro do Instituto (*AVA* e *Moodle*). Então, aí foi a questão do que eu fazia, mas a escola deu um suporte nesse sentido, de você treinar, fazer alguma coisa, teve algumas palestras. Depois que a gente domina o sistema, ele fica bem mais tranquilo (Entrevistado nº 8, 2023).

A propósito, o mesmo entrevistado disse que, em razão da pandemia, ele aprendeu muito sobre tecnologia, informática, plataformas virtuais etc., inclusive continua usando em seu dia a dia:

[...] Hoje, a gente faz e trabalha tudo com esse sistema, com AVA né! Até hoje, questão de prova que a gente passa para os alunos (Entrevistado nº 8, 2023).

Em tempo, o AVA é um programa responsável por simular um ambiente semelhante a uma sala de aula, de maneira digital, ou seja, nele são disponibilizados os conteúdos, a base de alunos é gerida pela própria instituição e acontecem as avaliações e interações entre alunos e professores. Podendo ser utilizado no ensino a distância e no presencial, neste com atividades extraclasse, agregando mais valor à flexibilização curricular. Caracterizando, com efeito, em uma ferramenta que permite espaços de integração de discussões que estimulam o pensamento crítico e a ação reflexiva (Anversa, Silva Junior, Barbosa, & Oliveira, 2017).

A segunda parte da segunda pergunta foi relacionada às dificuldades encontradas pelos entrevistados em utilizar as plataformas mencionadas por eles:

As dificuldades encontradas vão de acordo com a primeira resposta ou pergunta, por várias vezes, eu tive que pesquisar no *YouTube*, por exemplo, como gravar a aula, eu nem conhecia a plataforma *Google*, aí fui aprender como criar questionários, relatórios, formulários, o que não era muito comum do meu dia a dia. E assim, eu lembro que as provas, as atividades, eram para ser feitas assim, dessa forma, e eu não estava muito acostumada com isso. E aí, por várias vezes, tivemos que estudar por contra própria essas ferramentas, para aprender a mexer (Entrevistada nº 1, 2023).

A minha maior dificuldade na época era conseguir gravar aulas de qualidade, que, às vezes, eu queria disponibilizar algumas coisas para os alunos, antes da aula ou, às vezes, na naquela semana específica eu queria deixar uma aula gravada e uma lista de exercício, então, essa época foi minha maior dificuldade. E aí, eu comecei a usar um programa na época, nem lembro o nome, e aí as aulas estavam muito pesadas, então, essa foi a minha maior dificuldade em relação à tecnologia. Às vezes eu estava gravando a aula aqui

e eu não conseguia parar a aula, então se eu errasse alguma coisa, eu ficava meio embananada. Essa foi, assim, a minha maior dificuldade (Entrevistada nº 7, 2023).

Esta fala, “por várias vezes, eu tive que pesquisar no *YouTube*, por exemplo, como gravar a aula, eu nem conhecia a plataforma *Google*, aí fui aprender como criar questionários, relatórios, formulários, o que não era muito comum do meu dia a dia”, nos faz refletir sobre como essa falta de preparação do professor pode ter refletido no conteúdo que chegou para os alunos. Será que, a despeito de todas as dificuldades, chegou de modo claro e acessível? O que nos remete novamente às mazelas da educação brasileira, que não capacita seus docentes para desempenharem suas funções da melhor maneira possível. Ao mencionar a expressão ficar “meio embananada” ao não conseguir parar a aula, ressalta uma dimensão emocional e expressiva e destaca não apenas os desafios técnicos, mas também a experiência subjetiva do professor ao lidar com a tecnologia, sugerindo uma fragilidade que pode surgir na interação com a ferramenta, o que foi fato recorrente mencionados pelos entrevistados devido à falta de apoio recebido.

Eu, por exemplo, não conhecia a ferramenta do *Meet*, eu não sabia como é que gravava a aula, como é que eu postava e subia o conteúdo dentro da plataforma, depois para os alunos verem. Aí teve que um colega que criou aulas na plataforma *on-line*, onde os professores disponibilizavam para usarmos o conteúdo e, a partir daí, foi que foi começando a mudar. Por exemplo, a gente levou praticamente 2 meses para entender que aquele formato de aula não estava dando certo e aí mudou se completamente o conteúdo. Por exemplo, tinha professor que não conseguia fazer as gravações, primeiro porque não tinha é interação com câmera, não se sentiu à vontade com aquilo. Eu mesmo demorei para começar a utilizar a parte de gravação entendeu, fazia a parte que era obrigado ter, uma parte ao vivo, onde você professor ficava disponível para tirar dúvidas de uma atividade e o aluno podia entrar. Então, ficava 5, 10 minutos, tirava dúvida e já ia embora. Às vezes, não entrava ninguém naquele horário que você colocava disponível, então você ficava ali meio que ocioso. Mas depois do segundo mês que eu fui começar a gravar aula. Mas tem um pessoal lá na internet que mostra como que faz para você editar, então tive que aprender editar tipo fazer edição de vídeo. Então, a parte do *Meet*, das reuniões e subir conteúdo era só os 10 % do que acontecia durante o período da pandemia, a gente praticamente virou *youtuber*. Então, você tinha que aprender edição de vídeo, cortar vídeo, inserir vídeo e vai para frente vai para trás e escolhe ângulo correto da câmera, e gravava uma vez não fica bom, tinha que gravar de novo, aí às vezes, esquecia do áudio, aí sabe né? Uma loucura (Entrevistado nº 2, 2023).

Um estudo realizado pelo Instituto Península, em 2020, indica que 83% dos professores brasileiros ainda se sente nada ou pouco preparado para o ensino remoto, isso após seis semanas de isolamento. Além do mais, essa pesquisa apontou que

88% dos professores nunca tinham dado aulas de forma virtual antes da pandemia e 55% não teve qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico escolar. Embora 75% gostariam de receber algum apoio e treinamento (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

A minha maior dificuldade era essa coisa, assim, eu sou muito falante com os meus alunos, eu brinco muito, eu interajo e, com isso, agora a gente tinha uma telinha, né? Que muitos não queriam abrir a câmera do mundo de avatar que tinha aqui. Eu acho que essa impessoalidade, né? Acho que a dificuldade talvez maior fosse essa personalidade, essa distância, que é uma distância física nesse sentido de espaço físico, é uma distância afetiva, porque você, quando você interage com alguém você está ali percebendo expressões, né? Leitura corporal que, a partir dessas plataformas, não é possível (Entrevistada nº 5, 2023).

Para mim, assim, mais difícil foi tipo como eu não conhecia os alunos, então assim, criar grupo no *WhatsApp* foi uma dificuldade que eu tive. Eu tive dificuldade, por exemplo, eu nunca tinha feito um *upload* no *YouTube*, então, eu tive que procurar saber como que fazia, gravar a aula, porque aí eu gravava a aula no *Meet* e isso daí eu nunca tinha feito. Eu já tinha utilizado *Meet*, mas eu nunca tinha gravado uma aula, eu nunca tinha compartilhado uma tela, esse tipo de coisa. Eu nunca tinha usado o *Classroom*, então assim, se eu colocar lá a atividade para fazer, aí o aluno te retornar aquela atividade, também não sabia, assim ficava um pouco perdida nisso. Até me adaptar com isso foi um pouco mais difícil (Entrevistada nº 4, 2023).

Dois depoimentos que relatam dificuldades diferentes, mas ambos passíveis de serem relacionados à Educação Física. O primeiro nos remete ao contato físico, social e afetivo que existe naturalmente nessa disciplina, porém foi perdido no ensino remoto. Esse corpo a corpo, olho no olho, no qual o professor consegue perceber, por meio das expressões dos alunos, o que eles estão sentindo ao realizar a atividade, os afetos que permeiam as atividades em grupo. Tudo isso não foi possível no ensino remoto. Segundo Montiel e Andrade (2016), a Educação Física é a disciplina que mais se preocupa com o desenvolvimento dos aspectos motores, embora também tenha como propósito o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e outros. O segundo mostra que, em meio a era tecnológica em que vivemos, coisas que são simples para as gerações atuais, podem ser percalços para professores experientes.

É porque a gente fica sempre à mercê, né! Dessa questão da internet, então, às vezes, a internet está fraca, alunos que não tinham nem acesso a uma internet de qualidade, alguns falavam, aí todo mundo tinha, mas tinha muito esse negócio de estou com poucos dados, eu assisti a aula o dia inteiro, a sua que é a última. Então, essa dificuldade de ordem tecnológica e essa dificuldade desse baque no primeiro momento de não estar qualificado, preparando professor, para prestar realizando essa demanda (Entrevistada nº 6, 2023).

Mas, para mim, foi uma dificuldade maior, porque eu já estava acostumado com o *Google*, aí veio para o sistema *AVA* e passa para o *Moodle*, que é o usado no ensino a distância. Nós usávamos *Meet*, mais pelo seguinte, até que tinha procura e não tinha. Nós tínhamos um momento em que todo professor tinha o atendimento para os alunos via *Meet*, então no sistema, se o aluno quisesse algum atendimento ele entrava. Até era meio chato, porque às vezes a gente ficava lá uma hora e não aparecia ninguém, né! E mesmo sem ninguém, tinha que ficar né! (Entrevistado nº 8, 2023).

De acordo com CGI.br. (2019a), a falta de equipamentos, internet e conhecimento, por parte de professores, alunos e pais, foram alguns dos desafios enfrentados. [...]. Soma-se a isso que as condições domésticas de estudo, na maioria dos domicílios brasileiros, não podem ser resolvidas somente pela distribuição de equipamentos digitais. Conforme já visto, outro problema percebido logo no início da pandemia é a falta de formação dos professores para assumirem, de maneira tão rápida, um ensino por meio do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Esse problema não é novo, a formação inicial e continuada para uso pedagógico das TDICs na educação formal não tem sido alcançada, apesar das recomendações e incentivos governamentais, especialmente, a partir de 2004 (Costa, 2020; CGI.BR, 2019B; Lopes; Furkotter, 2016; Echalar, 2015; Marinho, 2008).

À guisa de exemplo, em uma entrevista ao *Brasil Escola Uo* (2020), Helivania Sardinha, professora no estado de Goiás, relatou que existe a dificuldade em aprender a utilizar novas ferramentas e o fato de muita coisa ser cobrada, em um curto período. Sobre as novas tecnologias utilizadas, por exemplo, muitas pessoas têm facilidade em falar com multidões, mas falar para uma câmera é algo totalmente diferente e desafiador. Nessa esteira, segundo a pesquisa TIC Educação (2018), do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), apenas 43% dos professores cursaram uma disciplina específica na faculdade sobre como utilizar o computador e internet em atividades com os alunos. E somente um, em cada três professores (30%), participou de algum programa com o tema nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa. Portanto, o educador que não tem a possibilidade de dar continuidade aos estudos fica à mercê em suas práticas pedagógicas. Sendo, posteriormente, responsabilizado sozinho pelas consequências dos usos insuficientes de TDIC. Como se não estivesse suficientemente comprometido para adaptar os meios tecnológicos ao projeto pedagógico (Peixoto, 2015).

4.3 Pergunta 3: Você teve problemas de conexão? Os estudantes tiveram problemas de conexão? Como isso foi resolvido?

Nesta pergunta, observamos que existiu uma diferença grande entre docentes e parte significativa dos discentes, haja vista que os entrevistados só tiveram problemas de conexão por uma falha nos provedores de internet ou por motivos naturais, como falta de energia na cidade em decorrência de chuvas fortes, por exemplo:

Eu praticamente não tive, como eu te disse, a minha internet é boa, né! Eu praticamente não tive problema de conexão (Entrevistado nº 3, 2023).

Eu não tive problema, tive acesso tranquilo na internet (Entrevistada nº 4, 2023).

Ah! eu tive poucos problemas, a minha internet, assim, vamos contextualizar, na minha cidade não tem uma internet muito boa. A internet na cidade, ela não é uma internet top, mas funciona. Eu tinha uma internet boa em casa e algumas poucas vezes eu tive problemas. Acho que uma única vez eu não consegui mesmo acessar e tal, mas não foi só eu. Tipo, um problema meio generalizado (Entrevistada nº 5, 2023).

No fragmento, “mas não foi só eu. Tipo, um problema meio generalizado”, ficou evidente que, não foi um problema que só ela enfrentou, outros professores também enfrentaram, os alunos enfrentaram, o *campus* enfrentou. Aqui, se cria uma dinâmica de solidariedade ao sugerir que o professor não estava sozinho em enfrentar dificuldades pontuais. Essa percepção de um problema compartilhado pode influenciar a forma como as questões tecnológicas são percebidas socialmente, uma vez que todos os sujeitos envolvidos no processo de educação, no período da pandemia, foram atingidos.

Não, eu não tive não problema de conexão (Entrevistada nº 7, 2023).

Eu não tive não, mas os alunos tiveram, o *campus* também não (Entrevistado nº 8, 2023).

Oh! Eu tive, algumas vezes. Nos 2 anos que ficamos em pandemia, eu acho que eu tive problema de conexão umas 2 ou 3 vezes. Problema de servidor, de temporal que deu, aí demorou, às vezes, 1 ou 2 dias para restabelecer a conexão, mas os professores, acho que foram privilegiados, moravam na cidade e tinha acesso à internet (Entrevistado nº 2, 2023).

Bom, problemas de conexão, em alguns momentos sim. Tiveram vezes que tive que marcar aulas para outros horários e deixar disponível para os alunos, porque eles não tiveram acesso naquele momento. Às vezes, especificamente nas minhas aulas, tinha falta de energia ou estava sem internet na cidade (Entrevistada nº 1, 2023).

Esse trecho, “tive que marcar aulas para outros horários e deixar disponível para os alunos “, mostrou a necessidade de marcar aulas em horários alternativos e disponibilizá-las para os alunos, deixou claro outro fato muito recorrente aos professores. Ter que deixar aulas disponíveis, para que, quando tivessem acesso, ou tempo e/ou disponibilidade de conexão, os alunos entrassem no sistema e fizessem as atividades e/ou assistissem as aulas, o que sugere uma adaptação à instabilidade da conexão. Essa ação pode ser interpretada como uma estratégia para superar os desafios e garantir o acesso dos alunos ao conteúdo educacional.

Quanto aos alunos, esses problemas variaram desde não possuir internet em casa, ou ter apenas internet móvel, com pouca capacidade para assistir às aulas em vídeo, passando por não possuir dispositivos (celular, *notebooks*), até aqueles que viviam na zona rural, caso em que os provedores de internet ou o sinal de telefonia móvel é ruim:

Os meninos, muitos não tinham acesso a uma internet, em casa por exemplo né! (Entrevistada nº 5, 2023).

Alguns alunos tinham problema sim, para conseguir se conectar e tudo (Entrevistada nº 4, 2023).

[...], mas os alunos tiveram [...] (Entrevistado nº 8, 2023).

[...], muitos alunos tinham e aí foi o que eu te falei, o *campus* tentou, né! (Entrevistada nº 7, 2023).

Em relação aos problemas de conexão dos alunos, pelo menos o que era relatado nas reuniões, é que eles tinham esses mesmos problemas. Ou que estavam sem energia ou que a internet não estava funcionando e tinham aqueles que não tinham condições de pagar a internet, porque a gente sabe que tem alunos que não têm condições de pagar por uma boa internet. Então, alguns tinham esse problema devido ao preço que era bem caro da internet (Entrevistada nº 1, 2023).

Agora, os alunos, como eu falei, que moravam mais afastados e mesmo os que moravam na cidade não tinham acesso (Entrevistado nº 2, 2023).

Neste momento, há de se lembrar que 50% da população brasileira das classes D e E não tem acesso à Internet (CGI.br, 2019a). Por sua vez, uma pesquisa realizada pela CETIC (2019a), sobre o acesso às tecnologias no Brasil, mostra que 29% dos

domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante, 59% alegaram não a contratar, porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador e 49% não sabiam usar a internet. Ora, em que pese a maior adaptabilidade dos alunos às novas tecnologias, isso só ocorre se elas estiverem disponíveis (CETIC, 2019a). Atualmente, inclusive, há uma redução de computadores nos domicílios, passando de 50% em 2016, para 39% em 2019. Os domicílios com computador e internet juntos são ainda mais difíceis de serem encontrados.

Mais adiante, perguntados sobre o que foi feito para resolver esses problemas de conexão dos estudantes sem acesso à internet, as respostas foram bem diversificadas, mas unissonantes em apontar que, apesar de toda dificuldade, quase todos os *campus* tomaram providências para tentar minimizar e contornar esse quadro.

O *campus*, eu acho que todo o Instituto, teve edital de apoio, de empréstimo de equipamento, de um auxílio para os alunos terem acesso, mas eu não sei exatamente quais foram ali as questões no meu Instituto, porque isso também não era muito comunicado, era resolvido entre a direção e a assistência estudantil. E isso não era muito divulgado, mas acredito que foi através desses critérios (Entrevistada nº 5, 2023).

Mas aí o pessoal organizou a assistência estudantil para ajudar essas pessoas, entendeu? No sentido de quem não tinha acesso à internet, então, procurou assistência estudantil para bancar acesso à internet. Quem não tinha equipamento, o pessoal disponibilizou equipamento. Assim, fizemos um mutirão com professores, quem tinha para doar para os alunos ou emprestar e aí foi resolvendo os problemas que foram aparecendo (Entrevistado nº 8, 2023).

E os que não tiveram, eu mandava a gravação para eles depois da aula. Não sei se assistiam também depois e tal. Eu criei algumas formas de avaliação, fazia perguntas depois, mas muito precário, muito difícil (Entrevistado nº 3, 2023).

Esse trecho nos chama atenção: “não sei se assistiam também depois e tal”. Será que os alunos assistiam às aulas que ficavam gravadas nas plataformas? Será que eles, para responderem aos questionários avaliativos, realmente assistiam? Ou será que se procuravam com seus colegas, que já tinham feito as atividades e assistido a aula no dia, para pegarem as respostas já prontas para copiarem? Isso é realmente preocupante, pois assistir e entender o que foi passado pelo professor é totalmente diferente de pegar as respostas prontas, o que historicamente, é um fato

corriqueiro entre os alunos a anos e que pode ter sido muito utilizado por eles. Enfim, questões que o remoto trouxe à tona.

O Instituto, acho que tentou fornecer a internet na época e até computadores, emprestar computadores para os alunos para que eles pudessem acessar. Tinha um aluno nosso que morava na fazenda, né! Ele, inclusive, de vez em quando ia para o *campus* sozinho, usava o computador lá. Ele realmente não tinha acesso (Entrevistada nº 7, 2023).

Só que aí, tipo, o *campus*, ele tinha aqueles *chips*, né! Aquelas coisas e tudo, mas demorou muito a ser implementado no meu *campus* (Entrevistada nº 4, 2023).

Então, o *campus* chegou a disponibilizar os próprios computadores da instituição, levaram esses computadores para alguns alunos, se não me engano, foi disponibilizado uma chamada onde os alunos podiam se inscrever para conseguir. Eu não lembro quantos gigas ou quantos de dados foi fornecido para esses alunos, mas foi tudo via *chip* de celular. Então, o aluno basicamente tinha internet, o que não tinha computador foi fornecido o computador da instituição, para quem tinha e não tinha internet, foi fornecido os *chips* de celular (Entrevistado nº 2, 2023).

Esses problemas, eles eram resolvidos através de ligações para as operadoras de internet e para o sistema de energia. Isso é o que eu fazia, agora com relação aos estudantes, teve um edital de auxílio para aqueles alunos que não tinham condições de pagar uma internet. Eu não lembro também se foi disponibilizado um celular ou um *chip* aos alunos para que pudessem utilizar, teve alguma coisa, assim, nesse sentido. Então, isso foi o que foi resolvido, em partes, para aqueles alunos que não tinham condições financeiras. [...], ah! eu lembrei também que tinha a impressão de apostilas para aqueles alunos que estavam na zona rural ou que não conseguiram e não tinham acesso à internet, o *campus* recebia o material dos professores e imprimia e entregava aos alunos (Entrevistada nº 1, 2023).

Fez nada, porque é tudo no particular. Eu que pagava a minha internet, o *campus* com relação à conexão, o *campus* não fez nada, né! Para os estudantes também acho que não (Entrevistada nº 6, 2023).

Conforme visto, na medida do possível, os *campi* tentaram adaptar-se de diversas maneiras para que os problemas de conexão fossem findados. Houve editais de bolsas com o objetivo de adquirir dados móveis para os alunos, distribuição de *chips* de celular com dados já embutidos, mutirões de docentes, empréstimos de equipamentos dos *campi* e impressão de materiais para os alunos que eram de zona rural.

4.4 Pergunta 4: Quais metodologias ou recursos foram utilizados nesse período?

Dando sequência à entrevista, a pergunta de número 4 (quatro) vem nos mostrar a realidade de como foram as aulas e quais metodologias os entrevistados

utilizaram para passarem seus conteúdos. Sob a perspectiva do ensino remoto, o emprego de tais métodos pode contribuir para proposta mais dinâmicas, de forma a motivar e envolver os discentes na temática a ser trabalhada, favorecendo, dessa forma, uma aprendizagem significativa (Piffero, Soares, Coelho & Roehrs, 2020).

Entendo que essa pergunta é importantíssima, pois mostra como os professores precisaram se adaptar e se reinventar para ministrarem suas aulas de modo satisfatório, levando em consideração todo o despreparo do imediatismo da implantação do ensino remoto. Passando de aulas em salas, em quadras para telas de computadores e celulares.

De início, fica evidente que, apesar de uma utilização maciça do *Google Meet* e *Classroom*, a maneira como eles foram abordados pelos 8 *campi* foi diferente, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos de cada instituição. Neste sentido, o docente, mesmo na incerteza, precisará buscar novos caminhos metodológicos com práticas inovadoras para germinar conhecimento e aprendizagem e se tornar peça-chave em relação à responsabilidade social.

Cada um usava uma metodologia, eu no início pensei: como que eu ia fazer para passar para os alunos. Porque eu sabia dessa dificuldade e outra questão, eles necessitavam de fazer atividade física. Por isso que eles estavam fechados, alguma coisa que eles iam fazer. E essa questão de horário, né! Então, você manter um horário, pois, às vezes, o menino usava o equipamento do pai, da mãe, se você fosse colocar o horário poderia ficar difícil. Eu pensei! Eu colocava as atividades no *Classroom* descritas como ele deveria fazer, pensando que eles poderiam ter um ambiente muito pequeno, um apartamento, uma casa pequena que eles poderiam fazer. Então, eu me atentei muito assim, a exercício (Entrevistado nº 8, 2023).

Ora, “cada um usava uma metodologia”. Ao mencionar este fato, mostra a variedade de metodologias utilizadas e destaca a pluralidade de abordagens na prática educacional. Isso pode ser interpretado como uma expressão da liberdade do professor em escolher métodos pedagógicos que se adequem às necessidades dos alunos ou, a desorganização dos *campi* em conseguir adequar uma maneira única para atender a todos. No entanto, em um sistema educacional amplo como é o do IFTM, será que cada um usar uma metodologia funcionou? Será que não fica muito solto e sem controle? Essa foi a única resposta desse tipo, todos os demais responderam tendo um norte de atuação nesse período mais bem definido.

Já, ao mencionar, “eles estavam fechados”, explica que os alunos estavam fechados e precisavam fazer alguma atividade física, sugere um contexto de

restrições, relacionadas às condições da pandemia. Esse contexto pode influenciar as estratégias educacionais adotadas, evidenciando a interação entre o ambiente social e a prática pedagógica, o que foi perdido pela disciplina de Educação Física na pandemia.

Teve um pouco de tudo, teve ao vivo, teve síncronas, assíncronas, mas depois de 6 meses eles, o *campus*, entendeu que a aula assíncrona era mais bem recebida pelos alunos. Porque não tinha como fazer todo mundo entrar lá no mesmo tempo, entendeu? Então, simplesmente ficou determinado que o professor tinha que ter, durante a semana, 2 horas disponíveis ao vivo, aula síncrona, mas onde seria mais uma parte para tirar dúvida, entendeu? E o conteúdo, a aula, ela teria que ser assíncrona, mas aí com um tempo predeterminado, elas não poderiam ultrapassar mais do que 30 minutos, menos de 15, e mais de 30. Então, você tinha que fazer uma aula semanal. Cada turma tinha 2 aulas, então, uma das aulas ela era síncrona com um tira dúvida, onde não teria conteúdo novo e uma aula assíncrona, carregada no sistema, e o aluno poderia rever a hora que ele quisesse (Entrevistado nº 2, 2023).

Outro detalhe citado aqui, “mas depois de 6 meses eles, o *campus*, entendeu que a aula assíncrona era mais bem recebida pelos alunos”. O quanto se perdeu de rendimento e qualidade até que se observassem isso? Dentro de um sistema educacional, é muito tempo. Essas são questões que podem atrapalhar diretamente o aprendizado dos alunos. A escolha errada de uma metodologia pode ter colocado todo um processo em risco.

Bom, sobre as metodologias utilizadas, foram usadas as aulas assíncronas e síncrona. E com relação às maneiras de como darmos as aulas, nós passávamos atividades, conteúdos e íamos diversificando a maneira de avaliá-los. Às vezes, eram através de comentários em *chats*, às vezes, eram através de *charges*. [...], então, foi assim, as metodologias a gente usava aulas síncrona e assíncronas e os recursos a gente ia variando da melhor forma, tanto para os alunos, quanto para nós professores (Entrevistada nº 1, 2023).

Eu só fazia aulas ao vivo, deixava gravado e disponibilizava o link para que eles pudessem consultar depois. Mas, eu não gravava, em momento algum eu gravei aula e mandei. Todos os dias eu estava com eles, porque eu achava importante conversar, ver como é que eles estavam, ver a questão da atividade física durante a pandemia, se eles estavam fazendo caminhada ou se estavam fazendo exercícios em casa (Entrevistado nº 3, 2023).

De outro lado, é interessante ver o posicionamento da entrevistada nº 1, “todos os dias eu estava com eles, porque eu achava importante conversar, ver como é que eles estavam”. Esse cuidado com os alunos pode ter feito toda a diferença em meio a tudo que estava acontecendo naquele momento de incertezas e mostra a

preocupação não apenas com o conteúdo acadêmico, mas também com o bem-estar e a situação pessoal dos estudantes. A escolha em realizar aulas ao vivo e a preocupação em interagir diariamente com os alunos, destacam que a importância atribuída à comunicação em tempo real, foi uma estratégia para manter uma conexão mais próxima e imediata com os estudantes. Porém, não foi a estratégia mais usada pelos professores. Entretanto, ao citar, “mas, eu não gravava, em momento algum eu gravei aula e mandei”, retrata e privilegia a presença e a interação em tempo real, mas contrasta com a falta de estrutura e internet de alguns alunos que não dispunham de condições de assistir às aulas naquele horário.

Eram aulas síncronas e aí ficava a critério do professor se ele queria fazer a aula no *Google Meet*. Se ele quisesse fazer algo dessa forma, ou se ele iria gravar aula e deixar aula no *YouTube* por exemplo, e disponibilizar o vídeo. Isso daí foi, era a critério do professor (Entrevistada nº 4, 2023).

Essa estratégia foi adotada para garantir que os alunos tivessem acesso às aulas, mesmo se não pudessem participar ao vivo. Também era importante conversar com eles todos os dias, a fim de acompanhar seu desenvolvimento e tentar manter a motivação nas aulas. Essa interação social foi considerada essencial para mantê-los envolvidos nas aulas.

A gente seguiu o horário normal de aula. Tinha o horário da semana e cada um dava a sua aula. Aí, ficava o critério de cada professor como que ia desenvolver. Eu particularmente dava muita aula ao vivo e algumas aulas eu deixava gravada, quando eu achava que era mais interessante (Entrevistada nº 7, 2023).

Seguiu o horário normal, mas o *campus* foi flexível. O professor poderia estar fazendo aulas assíncronas ou aulas síncronas. A gente tinha flexibilidade. Eu particularmente usei dos mais diversos recursos. Eu usei a aula no *Google Meet*, eu gravei vídeo. [...], aí eu deixava lá, para eles assistirem e também a avaliação. Eu utilizei o recurso do questionário, avaliação para quem fica no trabalho, eu procurei diversificar o máximo possível (Entrevistada nº 6, 2023).

Embora seguir o horário normal da sala de aula presencial tenha sido uma estratégia, talvez, não tenha sido assertiva, na medida em que ficar exposto ao computador por horas seguidas não é aconselhável. Podendo causar distúrbios do sono e levar a outras condições médicas crônicas, tais como obesidade, diabetes ou depressão. Além disso, o tempo de tela, via de regra, substituiu o tempo gasto com exercícios, que estavam impossibilitados de serem realizados, estes, sim, benéficos para o sono, saúde e, por conseguinte, para uma vida menos sedentária.

4.5 Pergunta 5: Você acredita que o uso desses recursos foi benéfico: Em que sentido? Explique melhor.

Para uma parte dos entrevistados foi benéfico sim para os docentes, pois estes aprenderam a usar ferramentas que não estavam habituados e que podem ajudar muito no ensino pós-pandemia. Todavia:

Pro aluno, eu acho que aqueles recursos, para o momento, podem ter sido benéficos, mas para o sentido da aprendizagem, eu não considero benéfico. [...], agora, assim, para o professor, pelo menos para mim, eu aprendi muita coisa que eu não tinha nem conhecimento. [...], agora, para o aluno, eu acredito que nada supre as aulas presenciais. Mas no sentido geral, eu não acho que foi benéfica, porque foi benéfico no sentido de aprendizagem de algumas coisas só (Entrevistada nº 1, 2023).

Cara, foi e não foi, oh! Eu acho que foi legal porque ele abriu muitas possibilidades, muita coisa diferente, muita coisa nova que a gente viu que podia ser feito, conteúdo que a gente trabalhava só na teoria, aula ficou mais dinâmico, ficou mais legal. Só que gerou muita dificuldade né! Pelo acesso dos alunos e pela construção, porque eu tinha que construir esse conteúdo, eu mesmo, como eu disse, eu mesmo tive muita dificuldade no início. [...], mas o aluno só penou cara, mas como eu disse, para o professor mudou muito, mas para o aluno, acho que foi muito ruim cara... (Entrevistado nº 2, 2023).

De maneira geral, eu acho que para o aluno foi pior, porque ele não conseguiu adquirir os conteúdos, os conhecimentos que ele precisava ter adquirido durante esses anos de pandemia (Entrevistada nº 4, 2023).

Assim, não sei por que não mensurou muito isso. [...], então não teve como eu saber (Entrevistado nº 8, 2023).

A fala da entrevistada nº 4, “para o aluno foi pior, porque ele não conseguiu adquirir os conteúdos, os conhecimentos que ele precisava ter adquirido durante esses anos de pandemia”, destaca a dificuldade percebida na assimilação de informações necessárias, o que sugere uma avaliação crítica do processo educacional durante a pandemia, apontando para possíveis deficiências no ensino remoto e o uso do termo "anos" sugere uma continuidade e agravamento dos problemas ao longo do tempo, ressaltando a complexidade e a persistência das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Isso nos faz indagar as seguintes percepções: será que ele está preparado para seguir em um curso superior? Será que está preparado para um vestibular ou ENEM? Difícil respondermos assertivamente a essas perguntas sem o devido distanciamento histórico. Como cita o entrevistado nº 8, não se pode ainda mensurar.

Já para os outros, a maioria dos entrevistados, foi sim benéfico, levando-se em consideração que era o que se tinha de melhor para o momento:

Eu acho que foi benéfico, porque era o recurso que nós tínhamos, né! Nós não podíamos estar juntos presencialmente, né! E era o recurso que se tinha. Se não tivessem esses recursos seria muito pior (Entrevistado nº 3, 2023).

Ah! Eu acho que, assim, foi feito o que dava para fazer naquela situação (Entrevistada nº 4, 2023).

Eu acredito que sim. Eu, na verdade, não teria outro recurso. O recurso seria ou suspende as aulas ou ninguém dá aula. E o que que a gente tem? A gente tem o *Google Meet*, o *Classroom* e essas plataformas. Então, acredito que, num contexto de pandemia, melhor utilizar esses recursos do que suspender por completo (Entrevistada nº 5, 2023).

Eu acho que foi benéfico sim, porque a gente não tinha muita opção, né! Então, entre ter opção e não ter, por esse aluno não está deslumbrando de nenhum conteúdo, então nós tínhamos a opção de fazer nada, né! Não está desenvolvendo nada relacionado ao ensino, o ensino é nosso carro chefe. Então, eu acredito que o recurso foi benéfico tanto para o professor, que conseguiu desenvolver o trabalho dele, mesmo que não da qualidade como era feita, mas, desenvolveu, né! E os meninos não chegaram a perder o ano letivo. Então, eu acho que foi benéfico sim, nesse sentido. Tanto para o aluno, como para o professor. (Entrevistada nº 6, 2023).

No trecho, "a gente não tinha muita opção", sugere a existência de condições limitadas durante a pandemia, historicamente já mencionado e relatado anteriormente a falta de estrutura, apoio e conhecimento pelos professores, o que pode ser interpretado como um contexto que exigiu escolhas corriqueiras. Isso ressalta a relação entre as circunstâncias externas e as decisões tomadas em resposta a essas condições e a comparação entre "ter opção e não ter", destaca a dicotomia entre a possibilidade de escolha e a falta de alternativas. A escolha entre "fazer nada" e adotar o ensino remoto é apresentada como uma decisão necessária, considerando a prioridade atribuída ao ensino. Já os termos, "tanto para o professor, que conseguiu desenvolver o trabalho dele" e "mesmo que não da qualidade como era feita", destaca a capacidade do ensino remoto de permitir alguma forma de atividade profissional, mostra as limitações impostas pelo ensino remoto e evidencia a fragilidade que o ensino remoto trouxe, onde, mesmo tendo aulas, os alunos não as tinham com a qualidade ofertada no ensino presencial. Essa reflexão destaca uma avaliação crítica das mudanças nas práticas educacionais durante esse período.

Sim. Eu acho que diante do que a gente estava vivendo, eu acho que foi sim, muito benéfico. Eu acho que alguns alunos conseguiram aproveitar e para a gente também. A gente conseguiu desenvolver um trabalho razoável, né! E eu acho que, para agora por exemplo, muita coisa bacana a gente continua usando, como o *Classroom* e muitas reuniões via *Meet*, eu acho que nesse sentido foi bom (Entrevistada nº 7, 2023).

Com efeito, todos que afirmaram ter sido benéfico, embasaram-se em uma ótica do que se tinha para o momento, tendo em mente que os alunos não perderam o ano letivo. Ainda que cômicos que esses recursos não chegaram da melhor maneira. Há de sublinhar, contudo, que em comparação a outras entidades e escolas, que tiveram suas aulas suspensas, ou usaram outros recursos, como os PETs criados pela Rede Estadual de Ensino Mineira, a maneira como ofertamos, foi sim benéfica.

4.6 Pergunta 6: Quais foram as maiores desvantagens do uso das plataformas de videoconferência nesse processo, especialmente no que concerne ao ensino de Educação Física?

Em linhas gerais, os entrevistados relataram questões de ordem social, como socialização, interação e convívio que a Educação Física possibilita aos alunos. Demonstrando, então, a falta que faz à Educação Física ser executada em seus espaços comumente realizados antes da pandemia e, principalmente, a falta que a prática das atividades ensinadas faz para a disciplina:

A questão na Educação Física é que, a gente perde aquele contato ali com os alunos e nessa questão da convivência e da presença, a gente não tem certeza de quem está ali na aula realmente. Fica uma coisa tipo assim, o professor está ali sozinho. E para a Educação Física, que é uma disciplina muito do contato físico entre eles, entre professor e aluno, entre os próprios alunos, porque é uma disciplina que envolve muito movimento e esse movimento ficou perdido (Entrevistada nº 1, 2023).

Em relação ao ensino da Educação Física, é a falta do contato mesmo, porque a Educação Física ela é muito do contato, de você está perto do aluno, está junto com aluno, observar o que ele está fazendo, o que ele está sentindo e eu acredito que de forma *on-line* a gente não consegue fazer isso. É praticamente impossível (Entrevistado nº 3, 2023).

Neste viés, o fragmento, “de forma *on-line* a gente não consegue fazer isso”, aguça para as limitações intrínsecas do ensino à distância na área de Educação Física e sugere uma incompatibilidade entre as necessidades práticas e a natureza virtual do ambiente *on-line* e ao citar que “É praticamente impossível”, ressalta a

complexidade real de reproduzir o contato físico e a interação presencial na modalidade *on-line*. Essa impossibilidade é apresentada como uma barreira prática e não apenas uma escolha metodológica, fato corriqueiro para a Educação Física no período remoto.

A falta, exatamente, da impossibilidade da socialização, da atividade da interação professora e do aluno, do aluno com aluno, o esvaziamento (Entrevistada nº 5, 2023).

Falas que não poderiam ser diferentes, afinal é por meio da interação com colegas e professores que os alunos aprendem a se relacionar com os outros, a resolver conflitos, a respeitar as diferenças e a desenvolver competências essenciais para o desenvolvimento da vida adulta e escolar. Não à toa, segundo a BNCC (2017), essa disciplina ajuda a promover a cooperação, o trabalho em equipe, a liderança e o respeito às diferenças. Porém, com a pandemia isso se perdeu.

Dessa forma, por meio das práticas sociais, são construídas e reformuladas as representações mentais, dado que as experiências, materiais e intelectuais, individuais e coletivas, medeiam significados, conhecimento e comportamentos que novamente exercerão força sobre o mundo nas formas da ação humana. Conseqüentemente, a falta dessa interação pode prejudicar o desenvolvimento desse alunado, inclusive, desencadeando sentimentos de isolamento (Costa; Barros, 2016).

Porque a Educação Física, por mais tenha qualquer tipo de plataforma, você não vai conseguir dar uma aula prática [...], você precisa de um espaço, você precisa de material, você precisa gente para você conseguir fazer as atividades da Educação Física. [...], mas assim, aí eu pedi ao aluno para construir, eu passava vídeo de como ele poderia construir, por exemplo, um dardo. Alguns construíam, aí tinha que fazer um relato, me mandar um vídeo ou uma foto, aí tinham aqueles que faziam o relato, mas não sei qual medida que aquilo dali é verdade, se só inventou há tive dificuldade na passada e tal, foi difícil construir (Entrevistada nº 4, 2023).

[...], nada substitui a prática, né, Arthur! Então, a falta da parte prática, do convívio do professor com aluno, cara, muito difícil. Ensinar Educação Física à distância não foi moleza, então, acho que isso aí foi o principal (Entrevistado nº 2, 2023).

O trecho citado pelo entrevistado nº 2, "nada substitui a prática", espelha o reconhecimento da experiência prática e corporal no ensino de Educação Física presencial. Isso sugere uma apreciação da dimensão física e vivencial da disciplina, destacando a importância do envolvimento direto dos alunos nas atividades práticas e a expressão "falta da parte prática, do convívio do professor com aluno" ressalta a

importância do relacionamento pessoal entre professor e aluno na Educação Física. Isso destaca a dimensão relacional e a necessidade do contato próximo para uma educação efetiva da disciplina. Contrário à isso, temos a Educação Física de forma remota, que faz com que isso se perca e não seja possível de se realizar.

Ah! O nosso conteúdo, ele tem uma carga horária considerável de aulas práticas das vivências, de estar usufruindo ali das táticas corporais. [...], então assim, a gente perdeu essa coisa do prático, embora a nossa disciplina não seja só prática [...], acho que a maioria, trabalha dentro da sua perspectiva de Educação Física escolar. O saber pensar, o saber refletir, qualquer tema aí da cultura corporal, mas também o saber fazer, tanto nas aulas, mais ainda nos projetos, nos treinos (Entrevistada nº 6, 2023).

Na Educação Física, portanto, o indivíduo vive um processo constante de socialização, adquirindo padrões de comportamentos e valores sociais, podendo contribuir com essas questões por meio da cultura corporal de movimento. Para isso, existem diversos fatores influenciadores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, sendo estes; ambiental, neurológico, afetivo, cognitivo, nutricional. (Rodrigues, 2014). Assim, é o espaço no qual o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos do esporte coletivo, domina as regras para tornar o jogo possível, aprende a respeitar a equipe adversária (Betti; Zuliani, 2002, p.75).

Assim, a falta da prática efetiva nas aulas de Educação Física coloca em risco a formação integral desse aluno, que passa a ter seu desenvolvimento motor comprometido. Juntamente com isso podem vir a falta de confiança em realizar atividades que demandam o uso do corpo, a falta de habilidades em desempenhar tarefas do dia a dia, como correr, dançar e até mesmo o andar.

Então, para a gente os alunos ficavam com a câmera desligada e aí por mais que a gente tentasse incentivar algo que não fosse só teórico, a gente não sabia se realmente isso estava funcionando, porque a gente não podia obrigá-los a ficar de câmera aberta. [...], acho que esse foi um ponto negativo (Entrevistada nº 7, 2023).

Ah! Eu acho a dificuldade de você não está vendo o seu aluno correr direito, para auxiliar, para fazer alguma coisa. Não sei se a gente teria como montar o sistema para ficar atendendo todos, como a gente vê isso na prática. Você vê o aluno que está com uma dificuldade maior, ou como que ele está não conseguindo fazer aquela atividade, que você pode fazer para auxiliar ele nesse sentido (Entrevistado nº 8, 2023).

Esses relatos, “a gente não sabia se realmente isso estava funcionando”, “você não está vendo o seu aluno correr direito”, demonstram como o professor de Educação

Física, fora do presencial, fica limitado em sua prática e isso ressalta a dificuldade em envolver os alunos de forma efetiva quando a interação visual está limitada. Sendo que, no ensino remoto, o aluno podia optar em não abrir a câmera, o que o impossibilitava de receber o auxílio ideal vindo do professor. Já a frase, "a gente não sabia se realmente isso estava funcionando", sugere uma incerteza quanto à eficácia das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores e pelo IFTM, especialmente aquelas destinadas a incentivar atividades além do aspecto teórico. A falta de visibilidade torna difícil avaliar o impacto real das aulas remotas. E outra questão: ao relatarmos "não podia obrigá-los a ficar de câmera aberta", destaca a limitação imposta pela impossibilidade de obrigar os alunos a manterem as câmeras ligadas e isso ressalta a importância das restrições tecnológicas e da autonomia dos alunos no ambiente virtual, o que não acontece no ensino presencial.

O esforço dos professores ao mencionarem "incentivar algo que não fosse só teórico", sugere uma valorização da participação ativa dos alunos e a tentativa de diversificar as atividades remotas. Esse destaque indica a importância atribuída à interatividade para um aprendizado mais efetivo e "esse foi um ponto negativo" aponta para a avaliação crítica desse aspecto no processo de ensino-aprendizagem. A falta de interação visual dos alunos é percebida como um elemento prejudicial para a qualidade da experiência educacional.

4.7 Pergunta 7: Você encontrou dificuldades para lidar com essas práticas pedagógicas: Fale mais a respeito. Poderia me explicar melhor em que sentido?

A tecnologia tem sido cada vez mais incorporada no mundo e nas escolas como uma ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem, tornando mais acessível, interativa e envolvente a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. No entanto, a falta de capacitação e apoio das escolas em ofertá-las aos seus professores ainda é grande e coloca em risco a evolução da educação, numa era tão tecnológica como a que vivemos.

Grande parte dos entrevistados citaram que tiveram, sim, muitas dificuldades em utilizar, aplicar e aprender essas ferramentas, que agora eram seu meio de ministrarem aulas:

Tive não, tenho até hoje (Entrevistado nº 8, 2023).

E as minhas principais dificuldades também eram de buscar quais os principais conteúdos que eu podia trabalhar ali, porque tinha conteúdos que eu achava que eu não conseguiria explicar, ou até mesmo colocar em prática para os alunos, ou se eu abordasse, seria algo sim muito artificial. Então, para mim, as principais dificuldades, além de ter dificuldade de mexer nas plataformas, que foi algo que eu tive muita dificuldade, mexer em ferramentas que pudesse facilitar ou até melhorar a aula, eu demorei um tempo para entender algumas (Entrevistada nº 1, 2023).

Chama atenção essa parte da entrevistada nº 1, “ou se eu abordasse, seria algo sim, muito artificial”, pois nos remete, novamente, à precariedade da educação e seus profissionais (Capítulo 2.3):

Demais, não sabia fazer nada. Meu negócio era dar aula na quadra, meu negócio era prático, minha aula era 100% prática e do nada ela passou para 100% *on-line*. Então, eu tive muita dificuldade de aprender a usar as ferramentas (Entrevistado nº 2, 2023).

A gente teve que aprender a trabalhar no *Google Classroom* e eu não tive facilidade, eu não tenho muita facilidade com a informática. Tive que estudar, mesmo que de maneira remota, não tinha como ir à instituição e alguém ensinar a gente (Entrevistada nº 6, 2023).

"Meu negócio era dar aula na quadra, meu negócio era prático", mostra a natureza prática e presencial do ensino antes da transição para o formato online. Esse contraste enfatiza a mudança abrupta e desafiadora na abordagem pedagógica do professor e "do nada ela passou para 100% *on-line*" destaca a falta de preparo ou antecipação para a transição do ensino presencial para o formato online. Isso ressalta as dificuldades inesperadas enfrentadas pelo professor ao adaptar-se a uma modalidade de ensino completamente diferente (capítulo 4.2). Já o trecho, "meu negócio era prático" e "minha aula era 100% prática", sugere uma valorização da experiência presencial e prática no ensino de Educação Física. Essa ênfase ressalta o impacto significativo da mudança no ambiente de aprendizado.

Outro ponto interessante, “eu não sabia nada”. Será que durante a sua formação esse professor teve acesso aos conteúdos básicos de informática? Ou será que ele está desatualizado? Em um estudo realizado em 2021 por Alves et al. (2021), com professores sobre o uso de mídias digitais, mostrou que apenas 37% dos docentes na graduação afirmaram que foram capacitados para o ensino remoto.

Dados que estão em consonância com Cani et al. (2020), que destaca desde a falta de suporte tecnológico por parte das escolas até a formação dos próprios

docentes e estudantes para uso emergencial das tecnologias. O educador possui a ferramenta, mas é excluído por não saber utilizá-la de forma cidadã. Urge investir em formação docente, pois o professor não precisa só aprender a utilizar os recursos, ele necessita aprender a se comunicar por meio deles, a interagir, a gerar situações de aprendizagem.

A maior dificuldade, foi mesmo em está corrigindo os trabalhos que eram uma quantidade muito grande. Alunos que enviavam vídeos que, às vezes, não abria. [...], eu tinha duzentos alunos, eu tinha que corrigir duzentas atividades toda semana, no mínimo, né! Mas, às vezes, tinha aluno que ficava sem entregar três semanas, então você tinha três, quatro semanas de aluno para corrigir. Aí além disso, tipo, você tinha que lançar frequência. Além disso, a gente tinha que fazer diversos relatórios aqui para o Instituto (Entrevistada nº 4, 2023).

Muito se fala da carga horária dos professores enquanto estão na escola, mas pouco se fala dela quando ele retorna para a casa. Como fica a carga horária de planejamento, de estudos, de preparo? Algumas questões relacionadas à precarização do trabalho docente na sua relação com o trabalho pedagógico dizem respeito ao uso efetivo dessas horas de trabalho fora da sala de aula. No que tange às horas relacionadas ao ensino propriamente dito, o Brasil tem, por lei (9.394/96), a definição de 200 dias letivos por ano, ou seja, 4 horas em média por dia, num total de 800 horas/ano para toda a educação fundamental e média. Essa não é a média dos países europeus, cuja carga tende a decrescer nas séries finais do ensino fundamental (Brasil, 2002).

Com a pandemia, esse número de horas de trabalho em casa aumentou ainda mais. Os professores passaram a ter e necessitar, além de suas horas de aulas, de um quantitativo grande de horas para correção de atividades, preparação de aulas, trabalhos, provas. Não que isso não acontecia antes, mas agora era de uma forma diferente, nova para eles, pois era utilizando outras ferramentas. Um estudo realizado com professores sobre trabalho docente em tempos de pandemia, por Oliveira e Junior (2021), aponta que a grande parte dos participantes, o equivalente a 82,4%, afirmou que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais. Ao mesmo tempo, somente 5,3% dos professores afirmaram ter diminuído a quantidade de tempo gasto nessas atividades.

Um dos possíveis fatores que contribui muito para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com as

tecnologias digitais. Esses ambientes virtuais de aprendizagem ainda não eram conhecidos pela maioria dos profissionais em exercício presencial nas escolas e isso acabava por consumir ainda mais o tempo de preparação para as aulas, visto que além de prepará-las, eles tinham que aprender a usar as ferramentas nas quais iriam ministrá-las. Em contrapartida, houve alguns poucos que não tiveram dificuldades do tipo:

Olha, eu não tenho, eu não tive na verdade muitas dificuldades, eu como professora. Porque na minha formação, a gente teve um conteúdo teórico muito consolidado. Então, assim, não me faltou, na verdade, conteúdo. O que me preocupava era como, de alguma forma, captar eles, né! A atenção deles. O que para eles é significativo nesse momento (Entrevistada nº 5, 2023).

Não, só no comecinho mesmo, até a gente aprender. Mas eu não tive (Entrevistada nº 7, 2023).

É claro que tem essa nova prática. Mas não, não encontrei, eu achei legal, muito simples, fácil de lidar. Não, dificuldade não (Entrevistado nº 3, 2023).

Este excerto, “porque na minha formação, a gente teve um conteúdo teórico muito consolidado. Então, assim, não me faltou, na verdade, conteúdo”, evidencia a importância de cursar uma graduação de qualidade, permitindo, assim, ao educador desempenhar seu papel, ainda que em situações adversas.

4.8 Pergunta 8: Você acredita que as aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais? Por quê? Pode dar exemplos?

Nesta pergunta, houve unanimidade em dizer que não, sobretudo ao se pensar nas especificidades da Educação Física, ou seja, a necessidade do contato, do fazer, do aprender fazendo, do experimentar na prática aquilo que se está aprendendo.

Bom, não acho que tenha a mesma qualidade em hipótese alguma. [...], então, para mim, isso não tem nenhuma igualdade na qualidade das aulas presenciais, em hipótese alguma. Para a área de Educação Física, a gente vê até hoje, como os alunos perderam essas habilidades motoras. Então, não tem como a gente comparar, porque foram praticamente 2 anos que esses alunos não se movimentaram, e para área de Educação Física, isso foi totalmente diferente. Então, eu acho que em relação à qualidade é totalmente desproporcional (Entrevistada nº 1, 2023).

A expressão citada, "não acho que tenha a mesma qualidade em hipótese alguma", reflete a desigualdade percebida entre o ensino presencial e o remoto. Essa

afirmação indica uma avaliação crítica, sugerindo que o formato *on-line* não atende aos padrões de qualidade estabelecidos pelo ensino presencial e a afirmação "não tem como a gente comparar", sugere uma desigualdade intrínseca na comparação entre os resultados do ensino presencial e remoto. A complexidade da Educação Física é enfatizada, evidenciando as dificuldades únicas enfrentadas por essa disciplina durante o período de ensino remoto. Ao mencionar, "praticamente 2 anos que esses alunos não se movimentaram", destaca a preocupação com o impacto prolongado na aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento de habilidades motoras. Isso ressalta a natureza cumulativa dos efeitos negativos percebidos no período remoto.

Nunca, não! Nem chega perto. Convívio, você ensinar uma técnica, uma tática de um golpe entendeu, de um gesto técnico, daquilo que você está passando, né! Do conteúdo que você está mostrando, explicar ali na prática como funciona não substitui (Entrevistado nº 2, 2023).

Dito de outra maneira, conforme já ressaltado ao longo desta escrita, as aulas de Educação Física possuem inerentemente a natureza de serem práticas e coletivas, basta ver a prática de esportes, danças, lutas, brincadeiras e jogos. Com efeito, durante a pandemia, esses docentes precisaram encontrar atividades de ensino em que os alunos pudessem realizar individualmente ou, no máximo, interagindo com algum membro da família (Godoi, et al. 2020). Situação que muda completamente os objetivos da disciplina.

Não. De forma alguma. [...], aquilo que eu disse, falta de contato, perdeu a socialização, né! Perdeu, por exemplo, você não consegue identificar se o aluno está fazendo atividade ou não, principalmente porque é uma atividade física (Entrevistado nº 3, 2023).

Sendo assim, a ausência corporal dos alunos nas aulas provocou uma diversidade de emoções, posto que os professores, ao sentirem a falta do contato físico, acreditaram que a Educação Física estava perdendo sua identidade (Varea; González-Calvo, 2020). Identidade caracterizada justamente pelas vivências e experimentações corporais (Machado et al. 2020; Lazzarotti Filho et al., 2015) de movimento.

Não, de forma alguma. Não, não e muito não (Entrevistada nº 4, 2023).

Ora, essa afirmação com veemência da entrevistada nº 4 deixa nítida a sua discordância em relação aos benefícios das aulas remotas no contexto da Educação Física.

Ah não! Nunca poderia. Eu acho que o contato do ser humano é indispensável. Aí é uma posição mais, talvez, pessoal, eu acredito que qualquer que seja a atividade de ensino e aprendizagem presencial, ela vai ter recursos mais ricos do que com os remotos (Entrevistada nº 5, 2023).

Não. Ficou muito aquém, a desejar (Entrevistada nº 6, 2023).

Não, não. Porque um dos motivos foi isso que eu falei agora, da gente não saber de fato se o aluno estava ali ou não. Eu acho que se o aluno realmente estivesse assistindo a aula ele teria aproveitado bastante coisa, mesmo assim, eu acho que o contato presencial, o contato físico principalmente na nossa área que trabalha o desenvolvimento com o corpo, com socialização ele é muito mais proveitoso e traz muito mais qualidade ao que a gente quer desenvolver (Entrevistada nº 7, 2023).

Outro desafio relacionado a esse descompasso foi o de avaliar e dar *feedback* para o alunado. A propósito, mesmo presencial, alguns autores consideram a avaliação uma das tarefas mais difíceis que os professores de Educação Física tem que lidar em seu trabalho pedagógico (López-Pastor et al., 2013). Ainda que:

Ah! De forma alguma. Principalmente uma das coisas que eu mais defendo da Educação Física é a questão da colaboração, de enturmar os alunos, não conhecer, de respeitar o outro, a questão da liderança também, o desafio de você está ali. Então, eu até defendo que a Educação Física não é só o esporte (Entrevistado nº 8, 2023).

Entretanto, para Hay (2006), a avaliação autêntica na Educação Física deve ser baseada no movimento e captar os processos cognitivos, psicomotores e do domínio afetivo implicados nas atividades corporais. Como visto até aqui, tarefa intrincada em meio ao ensino remoto.

4.9 Pergunta 9: Como você fez para trabalhar atividades físicas práticas? Em sua visão, quanto se perdeu dessas atividades práticas no ensino remoto?

Essa pergunta nos auxiliou a compreender o quanto os professores tentaram ser criativos, a despeito de todos os percalços, com o propósito de atender o aluno da melhor maneira possível:

[...], eu pedi aos alunos para construírem alguns jogos, alguma coisa que desse para eles experimentarem na casa deles, com materiais alternativos. Alguns jogos de tabuleiro, jogos de mesa mesmo, sabe! E pedia aos alunos que tirassem fotos e enviassem as atividades feitas. Além disso, nesses jogos de tabuleiros, eles podiam praticar com alguém em casa (Entrevistada nº 1, 2023).

Por exemplo, na parte prática, eu trabalhava alongamentos e passava caminhadas para eles, nem que essas caminhadas fossem feitas dentro da própria residência ali no quintal e tal. Passei algumas coisas também de exercícios de força, utilizando o próprio corpo, a questão da calistenia e tal, mas ficamos só nisso (Entrevistado nº 3, 2023).

Acerca do trecho “e passava caminhadas para eles, nem que essas caminhadas fossem feitas dentro da própria residência ali no quintal e tal”, isso ressalta a importância atribuída à movimentação e à atenção ao corpo, elementos centrais na Educação Física. Ademais, questiono se os alunos conseguiam fazer essas caminhadas em casa? Afinal, será que suas residências possuíam condições, em termos de área, para se realizar uma caminhada? Será que tinham quintal em casa? Enfim, obviamente a intenção foi interessante, mas não podemos saber se realmente foi exequível. A observação de que “caminhadas fossem feitas dentro da própria residência”, revela uma adaptação às restrições do contexto, buscando formas alternativas de envolver os alunos em atividades físicas mesmo dentro de limitações de espaço, como já mencionado anteriormente, devido à questões estruturais e sociais.

Eu mandava 1 ou 2 perguntas e eles podiam gravar um áudio respondendo aquilo que era solicitado. Então, tudo que era prático, era vídeo, tudo que era teórico, podia ser áudio ou eles mesmo se gravando falando e enviando para mim, então não tinha mistério, ou era vídeo ou era áudio (Entrevistado nº 2, 2023).

Dei aula teórica e aí como atividade os alunos tinham que fazer a atividade planejada, atividade programada e tudo. Então, por exemplo, eu dei jogos e brincadeiras, aí eu dei lá três opções de jogos de origem africana. Eles tinham que montar alguns desses jogos. Eles podiam tirar uma foto ou eles podiam

dar um relato de experiência deles de como que foi e tudo (Entrevistada nº 4, 2023).

A maioria das vezes eram gravados vídeos, porque não tinha muito como fugir disso. Como todas as minhas aulas eram síncronas... [...], eles faziam registros, às vezes fotos, às vezes vídeo, às vezes postagens no *TikTok*, no *Instagram*, às vezes eles faziam depoimentos, às vezes eles faziam uma mistura de linguagens, assim em vídeo que tem foto, que tem vídeos. Eu procurei incentivá-los a usar os recursos que eles tinham disponíveis e a criatividade (Entrevistada nº 5, 2023).

Nesses excertos podemos observar que os professores utilizaram uma abordagem, digamos que híbrida, combinando atividades práticas e teóricas, de modo que estas eram realizadas por meio de áudios e aquelas de vídeo. Além de flexibilizarem as entregas, como por exemplo, tirando foto ou fazendo relatório de experiência, respeitando as necessidades de cada sujeito naquele momento ímpar.

Eu fiz todo aquele contexto de coisas sobre o corpo, fisiológicos, anatômicos e eles também mandavam vídeos com o que eles estavam fazendo no cotidiano deles. Aí, eles faziam vídeo, gravavam e postavam lá. Agora, eu fiz uma coisa junto com a outra professora que estava com a gente. A gente mandou diversos *links* de práticas, esse negócio até bem legal, do próprio *YouTube*, por exemplo. Até nem sabia na época, mas tem o balé para adultos, bem inicial e aí tinha um *link*. Tinha calistenia, tudo que você pensar, ioga, sobre Pilates e *Body Combat*, tudo para todos os gostos e aí a gente mandou esse *link* para os meninos, fez até um contexto antes de mandar esses *links*, sobre a diferença de exercício físico e atividade física e a gente enviou esses *links* e os meninos tinham que tá filmando e mostrando pra gente qual desses eles tinham mais afinidade de fazer e qual desses eles estavam fazendo (Entrevistada nº 6, 2023).

Então, era muito complicado porque era difícil os alunos fazerem algo junto com a gente. Eles estavam de câmera desligada e não queriam saber de fazer o que era proposto. Então, eu tentava estimular a prática e fazia alguns trabalhos em que os grupos se reuniam e faziam a atividade. Uma ginástica on-line para todos da sala executarem aí, nesse momento, aquele grupo abria as câmeras e tal, então eu ficava tentando estimular mais do que fazer a prática durante a aula (Entrevistada nº 7, 2023).

Por seu turno, acerca da segunda parte desta pergunta:

O quanto se perdeu dessas atividades é mais com relação a essas atividades motoras mesmos, das capacidades físicas e até mesmo, com essa questão, como a Educação Física é uma disciplina que envolve muito esse movimento corporal, ela é também aquele momento que os alunos promovem uma interação social interativa e uma integração entre eles. E não teve isso na pandemia. Eles já não tinham a Educação Física, que é uma disciplina que promove isso. Então, eles perderam muito esse contato um com o outro, corpo a corpo, pele a pele, de desenvolver a paciência, essa interação de dar risadas. Então assim, foi algo que o ensino remoto não conseguiu suprir, além da prática que é promovida pela Educação Física (Entrevistada nº 1, 2023).

No tocante ao fragmento, “eles já não tinham a Educação Física, que é uma disciplina que promove isso”, ele nos remeteu ao problema do sedentarismo. Muitos alunos só não se enquadram como sedentários, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), porque praticam alguns minutos de exercícios físicos semanalmente nas aulas de Educação Física. Lembremos que o sedentarismo caminha junto com adoecimentos, como é o caso da diabetes, depressão, pressão alta etc. Conseqüentemente, a pandemia não interferiu apenas na educação, economia, mas atravessou nossas próprias saúdes.

Mas assim, as práticas esportivas, por exemplo, as práticas que a gente pode estar ali incentivando grupos maiores, juntos, essas não foram viáveis, essas se perderam. Então, se por um lado os aspectos teóricos, de formação da consciência crítica, eles foram possíveis por não ter outra opção, eles não tinham outra opção, não tinha a quadra para eles pedirem, não tinha o ginásio, então por outro lado o convívio em grupo, as práticas cooperativas, as práticas competitivas e peças, elas realmente ficaram aí de lado pela impossibilidade, não tinha o lugar, não era possível. Estávamos aí com medo de tudo, tinha muita gente morrendo (Entrevistada nº 5, 2023).

É, nós perdemos o conteúdo (Entrevistado nº 3, 2023).

Perdeu 90% do conteúdo que deveria ser ministrado. Eles tiveram a teoria, mas a prática não, nada (Entrevistado nº 2, 2023).

Por fim, sublinha-se que que a Educação Física não se resume às práticas esportivas, ainda que elas sejam de suma importância, inclusive, conforme visto, para a promoção da saúde, do bem-estar e, por conseguinte, da qualidade de vida. Dessa maneira, em face do cenário pandêmico cada professor tentou abarcar os aspectos teóricos e práticos da forma como foi possível naquele período. Flexibilizando as entregas, a fim de que, minimamente, os conteúdos fossem trabalhados.

CAPÍTULO 5 – PRODUTO EDUCACIONAL – METODOLOGIA, ELABORAÇÃO E RESULTADOS

O Produto Educacional pode ser um aplicativo, um texto para o professor, um vídeo, uma estratégia didática, uma mídia digital, o uso do computador, do celular etc., que o Mestrando produz durante a dissertação e que pode ser definido como:

[...], o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado. (Brasil, 2019a, p. 16)

Na mesma esteira, Pagán (1995), complementa que os Produtos Educacionais ainda podem ser entendidos como todos aqueles instrumentos e meios que fornecem critérios para colaborar para tomadas de decisão tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino.

No que se refere a este Produto Educacional, em vista das discussões teóricas feitas até este momento da escrita, foi criado uma mídia (vídeo) animado sobre os pontos de fragilidades/vulnerabilidades, que geraram precarização ao ensino voltado à disciplina de Educação Física mediada por plataformas de videoconferências, no IFTM.

A mídia em questão, traz como conteúdo, uma narrativa dos resultados obtidos na dissertação, mostrando as vulnerabilidades que a pandemia do covid-19 trouxe para o ensino da Educação Física através das aulas remotas, com a exposição de vídeos e imagens explicativas sobre essas fragilidades.

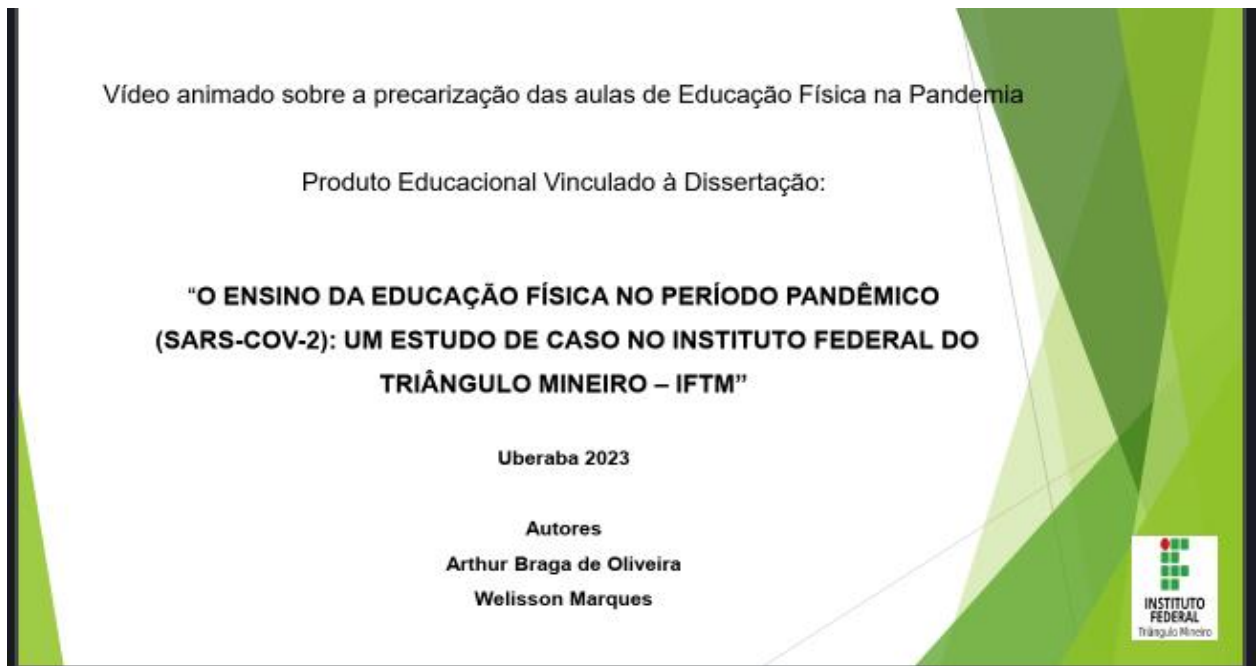
Sua criação foi realizada usando-se de um celular Iphone para gravação dos vídeos explicativos e exportados para o programa *TechSmith Camtasia 2020*, para edição, formatação e criação da mídia completa. Sua duração é de 16 min e 04 segundos e está disponível para acesso no link <https://youtu.be/RaDPPB8h5do>.

Neste vídeo, podemos perceber que as aulas remotas não foram uma solução pedagógica para o ensino da Educação Física, pois, ficou claro que os benefícios que as aulas presenciais proporcionam, com a prática do que é ensinado, com a

afetividade e socialização obtidas nas aulas, são infinitamente superiores aos atingidos no ensino remoto.

Parte inicial do vídeo, com a demonstração do título e apresentação da sua introdução.

Figura 8. Apresentação do produto - Título



Fonte: Produto Educacional

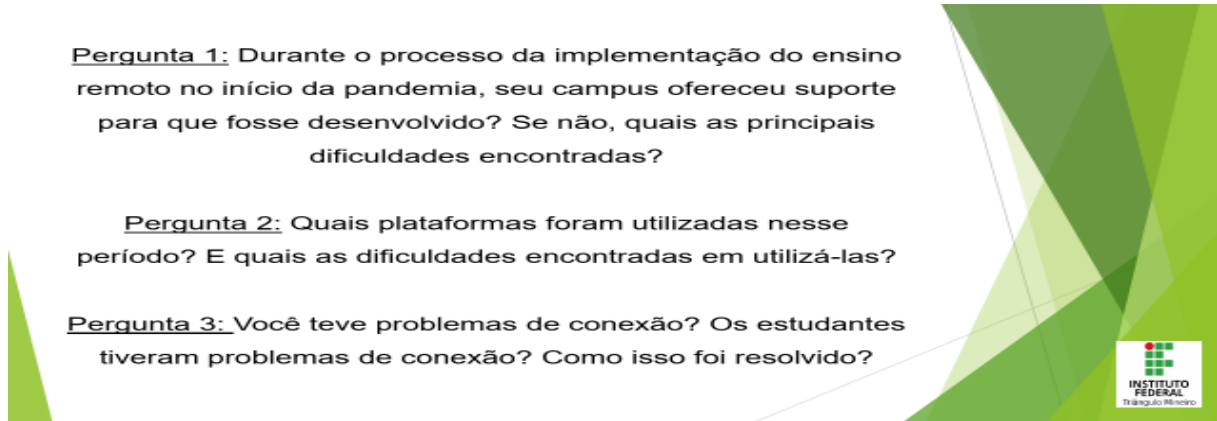
Figura 9. Imagem Ilustrativa do Produto Educacional



Fonte: Produto Educacional

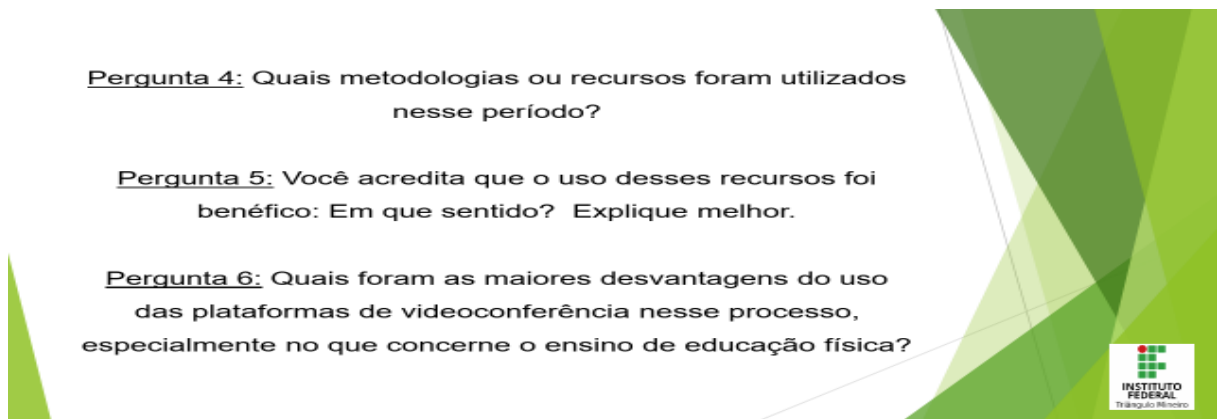
Perguntas utilizadas na entrevista para a coleta dos dados.

Figura 10. Perguntas da entrevista



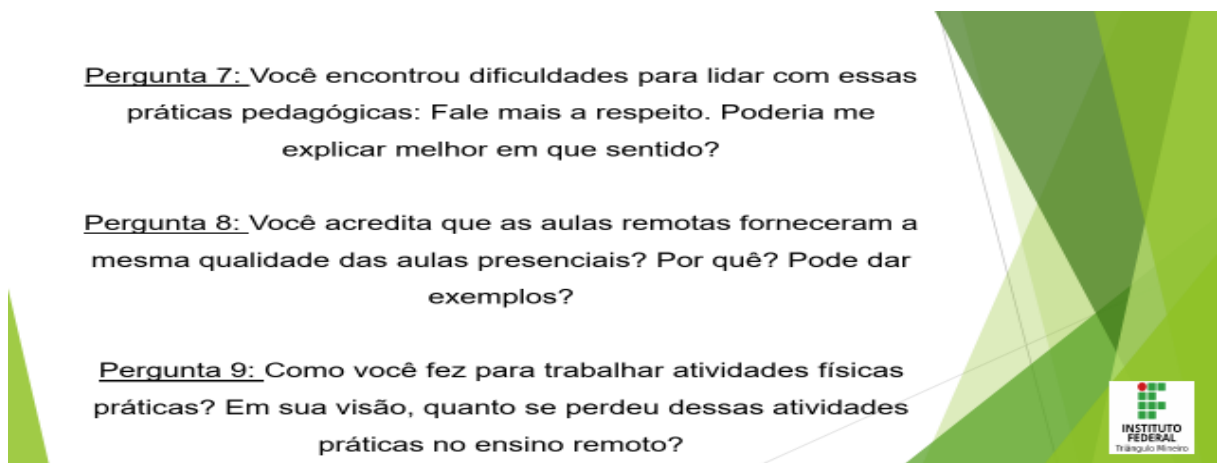
Fonte: Produto Educacional

Figura 11. Perguntas da entrevista



Fonte: Produto Educacional

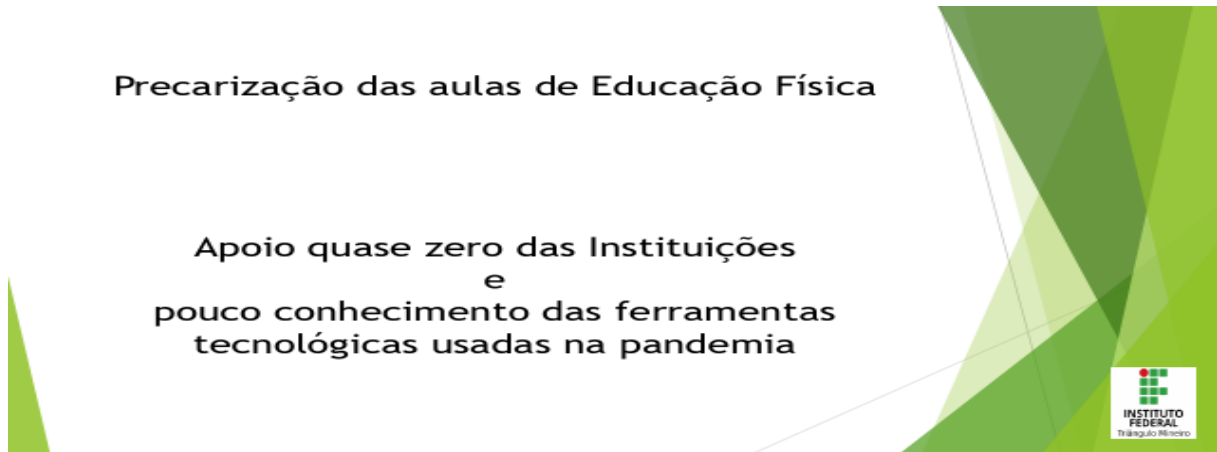
Figura 12. Perguntas da entrevista



Fonte: Produto Educacional

Demonstração do pouco apoio que os docentes tiveram no início da pandemia e as dificuldades de aprender e usar as tecnologias e plataformas adotadas no ensino remoto.

Figura 13. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto



Fonte: Produto Educacional

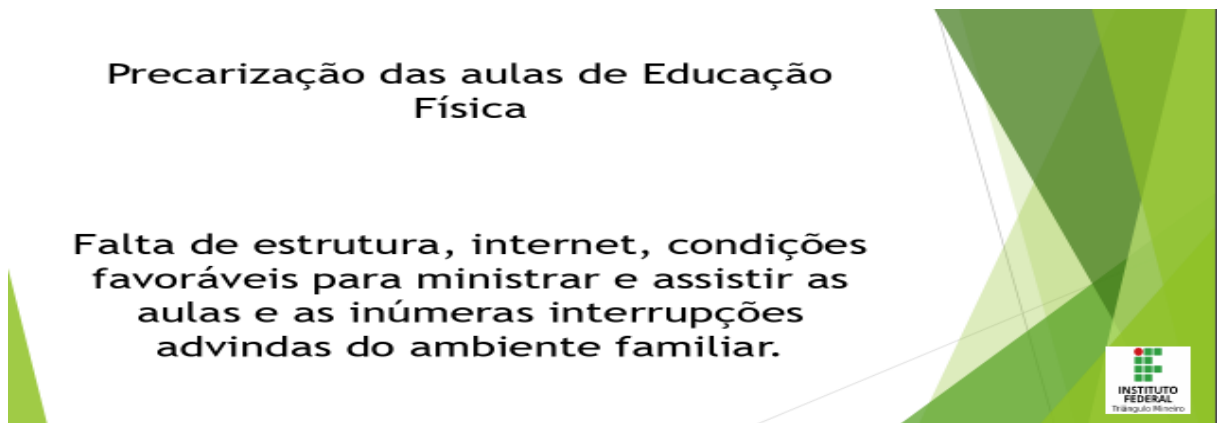
Figura 14. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – dificuldades em aprender e usar as tecnologias



Fonte: Produto Educacional

Parte do vídeo que demonstra a falta de estrutura encontrada, principalmente pelos alunos, a precariedade das condições de alguns alunos para terem acesso aos conteúdos e aulas remotas e a dificuldade em ministrar e assistir às aulas dentro do ambiente familiar.

Figura 15. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto



Fonte: Produto Educacional

Figura 16. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – falta de equipamentos adequados



Fonte: Produto Educacional

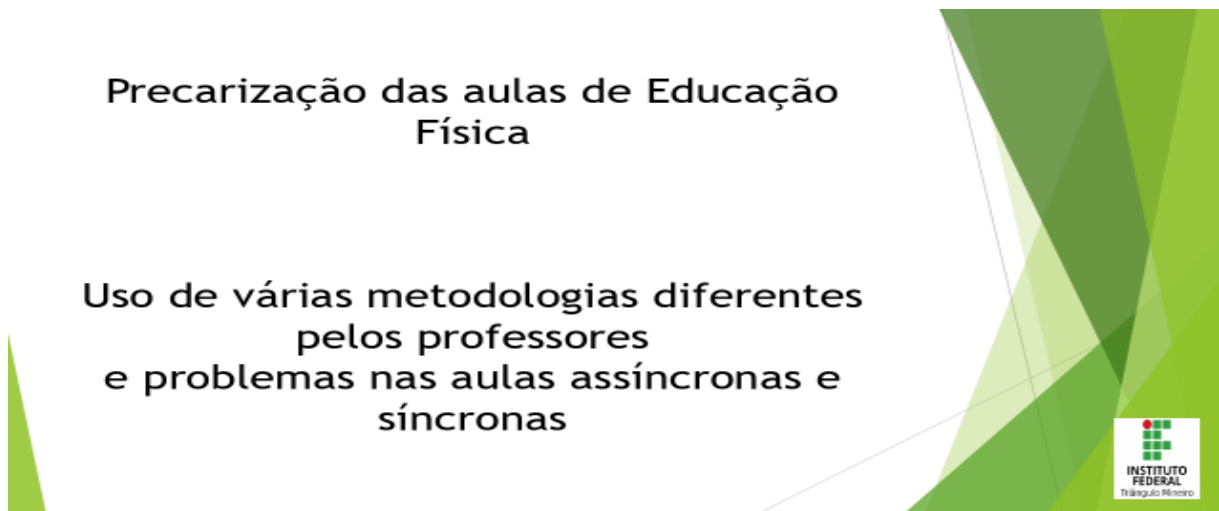
Figura 17. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – interrupção dos entes familiares durante as aulas



Fonte: Produto Educacional

Parte que mostra como os professores fizeram para ministrar suas aulas, a escolha das metodologias e os principais problemas encontrados nessas metodologias.

Figura 18. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto



Fonte: Produto Educacional

Figura 19. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – metodologias utilizadas



Fonte: Produto Educacional

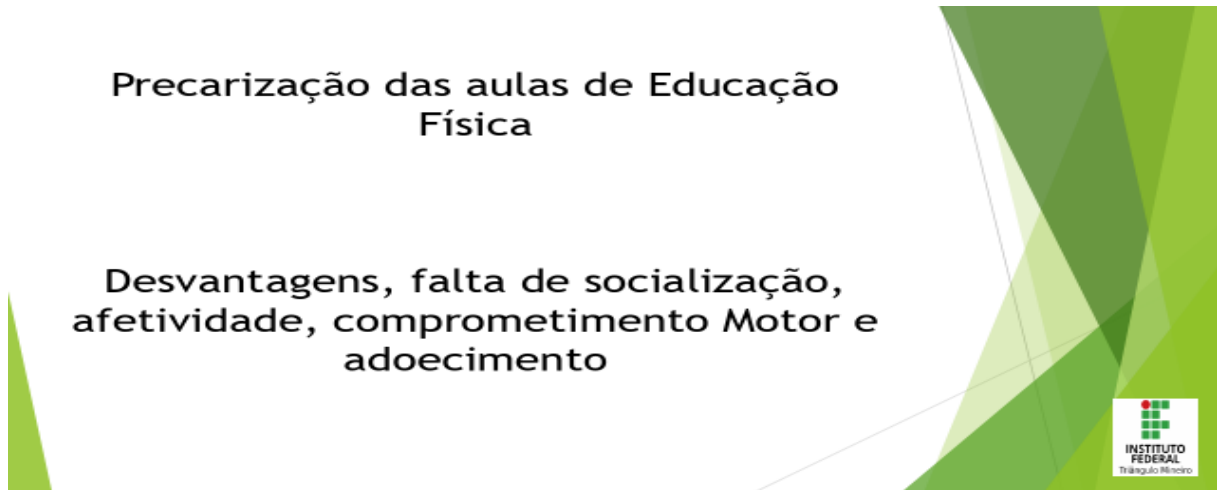
Figura 20. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – aumento das horas de trabalho dos professores



Fonte: Produto Educacional

Parte final, que mostra as desvantagens das aulas remotas, as fragilidades geradas pela falta de socialização, afetividade, adoecimento de alguns alunos e o comprometimento motor gerado com o ensino remoto.

Figura 21. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto



Fonte: Produto Educacional

Figura 22. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto - falta de socialização e afetividade



Fonte: Produto Educacional

Figura 23. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – adoecimento de alguns alunos



Fonte: Produto Educacional

Figura 24. Vulnerabilidades geradas com o ensino remoto – aumento do sedentarismo



Fonte: Produto Educacional

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o discutido nos capítulos teóricos e, sobretudo, no capítulo de apresentação e discussão dos dados obtidos nas entrevistas, fica evidente que, a despeito dos esforços que foram envidados por cada *campus* do IFTM, em última instância, coube aos docentes se reinventarem pedagogicamente em seu dia a dia, com o propósito de auxiliar os alunos a não perderem o ano letivo durante a pandemia de covid-19. Especialmente no caso da Educação Física e seu caráter inerentemente prático, tendo como objeto o movimento, seja por meio da dança, da luta, do esporte etc. Não à toa, as estratégias adotadas contra esse descompasso entre o ideal e o real imposto foram muitas, desde caminhadas na própria residência, passando por montagem de jogos, até tarefas por áudio e vídeos.

Nessa esteira, cumpre frisar que os poucos cursos de formação que por vezes foram oferecidos ao professorado eram pontuais e muito rápidos, não proporcionando um ambiente realmente acolhedor e de aprendizado. Inclusive, aqueles voltados para as questões tecnológicas, comumente, circunscreviam-se ao ensino do mero acesso, não contemplando a exploração das ferramentas de fato. Contribuindo, portanto, para o avanço da precarização da educação brasileira em contemporâneo uberizado (Silva 2020). Em uma sociedade cada vez mais digital, não formar seus professores para trabalhar minimamente com ferramentas tecnológicas é um retrocesso. Afinal, não é raro encontrarmos educadores com vasta bagagem teórica e didática, mas aquém no que se refere às plataformas de videoconferência, à guisa de exemplo. Neste aspecto, aliás, acredito que os papéis se invertem, pois os discentes tendem a dominar essas tecnologias de forma mais célere e natural.

A propósito, por falar em alunos, vários dos entrevistados deixaram claro que o suporte dos Institutos voltado a eles foi mais bem planejado e aplicado. Basta ver que houve, em linhas gerais, empréstimos de equipamentos eletrônicos, planos de celulares, editais de bolsas, impressões de apostilas, dentre outras ações capitaneadas pelo setor de Assistência Estudantil de cada *campus*. Por óbvio, ações mais do que assertivas, dada a sabida condição de vulnerabilidade socioeconômica de alguns dos nossos discentes.

Não causa surpresa, então, que muitos dos relatos trazidos à tona por esta investigação vão ao encontro de uma classe trabalhadora completamente sobrecarregada, nas palavras de um dos entrevistados, de repente os professores

viraram *youtubers*, uma vez que precisam dominar para além do conteúdo teórico, ferramentas de gravação, edição e postagem de vídeos. Isso afora o estresse acarretado pelo novo cenário de trabalho que, de repente, invadiu nossos lares, fazendo com que dividíssemos aulas com pais, filhos, avós e suas próprias demandas. Já não havia mais diferença clara entre trabalho e lazer, vida pública e privada. Não muito diferente, encontra-se o nosso alunado fragilizado, às vezes tendo que dividir a tela de um celular com irmãos, com o objetivo de acompanhar o conteúdo. Ambos diante de todas as incertezas e mudanças causadas na pandemia. Situação amedrontadora que, se não trabalhada por profissionais, tende a gerar quadros de ansiedade e depressão, por exemplo.

Ademais, as falas dos entrevistados deixaram nítidas que, no aspecto metodológico, as ferramentas *Google Meet* e *Classroom*, este instrumentalizado como ambiente de postagem das aulas assíncronas, atividades avaliativas e suas correções, e aquele para ministrar as aulas síncronas, foram unanimidades entre os docentes. Embora, como comentado pelos colegas, muitos dos alunos não ligavam suas câmeras durante as aulas mediante essas plataformas, dificultando ainda mais a proximidade que uma relação de ensino-aprendizagem exige, até mesmo para proporcionar o *feedback*, como no caso de dúvidas.

Cumprir dizer que ficou claro também a ausência de uma orientação geral coordenada do IFTM, na medida em que em alguns *campi* as aulas síncronas eram obrigatórias, inclusive, seguindo os mesmos dias e horários de anteriormente, ao passo que em outros não, pois a consideraram esse modelo exaustivo. Em que pese a liberdade de se adaptar à realidade heterogênea de cada *campus*, questiono-me como esse cenário pode ter ecoado em informações internas distorcidas e errôneas. Afinal, os docentes comunicavam-se entre si, até mesmo no intuito de trocar experiências e tirar dúvidas, contudo, os formatos eram díspares.

Já em relação ao impacto da pandemia especificamente nas aulas de Educação Física, restou evidenciar que, apesar dos esforços já citados dos educadores, os principais campos afetados pela ausência dos exercícios físicos frequentes foram: a socialização, a afetividade e o desenvolvimento motor. Conseqüentemente, em poucas palavras, perdeu-se qualidade de vida e provavelmente ganhou-se sedentarismo, isto é, em números maiores de obesidade, depressão, pressão alta etc. Sendo assim, ao menos no que se refere à Educação Física, defendemos que o ensino remoto pode ser sim um instrumento a mais para

somar no multifacetado dia a dia da educação, todavia, em razão do escopo desta disciplina, não substitui o presencial de forma alguma. Fazendo coro, portanto, com o relatado nas entrevistas deste trabalho.

Por fim, esperamos que esta pesquisa fomente novos trabalhos acerca desta atual temática, contribuindo, dessa maneira, com novas interpretações para compreendermos esse momento traumático que ainda se faz presente em nossos dias, bem como que o IFTM possa, a partir desses dados levantados, preparar-se de forma mais assertiva para situações de crise que se impõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 1 jul. 2020.

ANTONELLO, S.B; MARASCHIN, M. S.; GARCIA, I. K.; SANTAROSA, M. C. P. Ensino médio integrado como alternativa para o ensino médio: experiências de um curso técnico em Eletrotécnica. **Vivências**. Vol. 14, N.27: p. 114-128, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. Arnaldo Mazzei Nogueira [et al]. Ricardo Antunes (Org.); [tradução Murillo Van Der Laan, Marco Gonsales]. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

ANVERSA, A. L. B. et al. A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade Ead. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Journal of Physical Education*, v. 18, n. 2, p. 207-217. Maringá-PR, 2007.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em: 05 set. 2023.

BORGES, S.M. **Possíveis contribuições da psicologia à educação profissional tecnológica**: uma análise comparativa de grades curriculares. Santa Maria: 65f., 2013. Trabalho de conclusão de curso. Celer Faculdades, 2013.

BOSCATTO, J. D; DARIDO, S. C. Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, v. 28. Maringá-PR, 2018.

BRACHT, V.; FARIA, B. A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, XV, Belo Horizonte, 2010.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, C. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acesso: 21/03/2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Brasília, 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 30 de outubro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. acesso em: 05 set de 2021.

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. IBGE. PNAD – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Brasília: IBGE, 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso: 22/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 15/2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em 03 de abril de 2022.

BRASIL. Resolução do MS/ CNS/ CNEP nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. MEC/CNE. DF: Brasília, 2017.

BROUCKE, S. V. D. Por que a promoção da saúde é importante para a pandemia do COVID-19 e vice-versa, **Health Promotion International**, v. 35, ed. 2, p. 181-186, 2020.

CAMARGO, G. O que é videoconferência e como implementar no seu trabalho? Acessado em: 26/03/2023. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/videoconferencia/>.

CAMPOS, E. S; FREITAS, R. A. M. M. Ensino Desenvolvimental: Preceitos teóricos em Davydov. In: ZANATTA, B. A; BALDINO, J. M; CARNEIRO, M. E. F. (Orgs.). **Temas de Educação III: Olhares críticos**. Goiânia: Espaço acadêmico, p. 85-103. 2018.

CARDOSO, M. G. R. **Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. 2017. 210f. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018. Núcleo e Coordenação de Informação do Ponto e BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2019a.

CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018. Núcleo e Coordenação de Informação do Ponto e BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2019b.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso: 24/03/2022.

COSTA, A. M. R. da. Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COSTA, L. P. Compilação: Legislação da Educação Física / desportos (1851/1970). Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacaoeducacao-fisica-desportos>. Acessado em 21/04/2023.

COSTA, R. L. As recomendações de uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a educação básica e a realidade escolar brasileira. **Revista Anápolis Digital**, v. 11. n. 2, 2020. Disponível em: http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/rev_istaanapolisdigital/?p=653 Acesso em 12 Set. 2023.

COSTA, R. L; BARROS, V. F. A. O papel das interações na formação do sujeito: Um estudo em cursos técnicos a distância. In MACIEL, C; ALONSO, K. M; PANIAGO, M. C. **Educação a Distância: Interações sobre sujeitos plataformas e recursos**. Cuiabá: EdUFMT, p. 277-307. 2016.

COSTA, R. L; LIBÂNEO, J. C. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, n. e180600, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44698180600>. Acesso em: 21 outubro 2023.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DAHER, M. C. Os desafios da Pandemia Covid19. **Revista Educação e Saúde**, 2020.

ECHALAR, A. D. L. F. Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão. 147 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FARIA, K. C., GIRAFFA, L. M. M. Ensinando Biologia com o Moodle: Pedagogia da Parceira na Prática. **VIDYA**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 65-77, jan./jun., 2012.

FERREIRA, O. S. **Educação e reforma agrária em contexto amazônico: atuação do Pronera no estado do Pará**. (Tese de doutorado). UNICAMP: São Paulo, 2020.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

FILHO, K. C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jan. 2024.

FILHO, M. P. C. Educação Física inclusiva: um desafio da prática docente com ênfase em pessoas com deficiência. Universidade Federal de Pernambuco. Trabalho de Conclusão de curso. Vitória de Santo Antão, 2015.

FLORÊNCIO JÚNIOR PG, PAIANO, R, COSTA, A. S. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. 7 de julho de 2020. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14263>. Acesso: 02/10/2021.

FRANÇA, A. (2020). Como os professores das escolas públicas estão lidando com as aulas remotas frente a pandemia. In: **III SENPE-Seminário Nacional De Pesquisa em Educação**, Santa Catarina. Anais... Santa Catarina. Freire, P. & Shor, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRANCO, M. C. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, J. B.; GODA, C. FABRICANDO: AS OFICINAS DO JOGO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Movimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 111–134, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3762>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 25ª ed., 1996.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. p.267-274. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. p.267-274. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

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

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

GUERRA, V. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. *Anais do Sciencult, Paranaíba*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3274/3247>. Acesso em: 16 FEV. 2023.

HAY, P.J. Assessment for learning in physical education. In: KIRK, D; MACDONALD, D; O’SULLIVAN, M. (Org.). **The handbook of physical education**. London: Sage, 2006, p. 312-325.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM. Serviços do IFTM para você. Página Inicial/Histórico, 2022. Disponível em: <https://iftm.edu.br/>. Acesso em 03/03/2022.

INSTITUTO PENSINSULA. Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. Instituto Península. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.Institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dosprofessores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual/> Acesso em: 22 de Set de 2023.

INSTITUTO PENSINSULA. Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios do Coronavírus no Brasil. [Relatório de Pesquisa] São Paulo, 2020 Disponível em: https://www.Institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPensinsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso em: 22 de set. de 2023.

JOYE, C. R., Moreira, M. M., Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v9 (7), p. e521974299-e521974299.

Kunz, E.; Carlan, P.; Fensterseifer, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, Vol. 18, n. 4, pp.55-75, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115324888004>. Acesso: 19/01/2024.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. In **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, Brasília, 2009.

LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

LOPES, R. P; FURKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269- 296, Dec. 2016. Disponível em: Access em 12 Set. 2023.

LÓPEZ-PASTOR, V. et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Os desafios da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.13522. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522>. Acesso: 21/03/2022.

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

MAGALHÃES, F.P. Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades. Pelotas: 358f. 2011. (Dissertação de mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica de Pelotas, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARINHO, S. P. P. As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica. O que pensam alunos de licenciatura. Relatório de pesquisa. 2008. Disponível em: Acesso em 08 de Set. 2023.

MARQUES, W. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos. **Revista Eletrônica de Linguística**. Uberlândia, Volume 5, - nº 1 – 1º Semestre, 2011.

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

MONTEIRO, F. **Educação Física escolar e jogos cooperativos: Uma relação possível**. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

MONTIEL, F. C.; ANDRADE, D. M. Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Educação Física - uma experiência no IFSul. In: Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância, 2016.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, p.70, 2013.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set., 2013.

NETO, A.C.S. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, Brasília: MEC, SETEC, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A pandemia de Covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: MENDES, A. et al. (org.). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro; Goiás: Ideia SUS/Fiocruz, 2020. p. 45-47.

OLIVEIRA JUNIOR, W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções. 2008. 127f. (Dissertação de Mestrado) - Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.

OLIVEIRA, E. P. Ensino Médio Integrado (EMI): análise das contradições dos processos de formação politécnica no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. 2021. 124 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5616>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34089>. Acesso: 24/03/2022.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física. São Paulo**: Brasiliense, 1983.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OPAS Brasil. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 2020. Banco de notícias. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812 Acesso: 02/09/2021.

ORLANDI, E.P. **Análise do Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, v. 5, p. 29-46, 1995. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077>. Acesso em: 31 set. 2023.

PAILLÉ, P; MUCHIELLI, A. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin, 2012.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: Uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 61 abr-jun. 2015.

PIFFERO, E. D. L. F., SOARES, R. G., COELHO, C. P., & ROEHRS, R. Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. **Ensino & Pesquisa**, 18(2), 2020.

RAIOL, R. Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**, v. 3, n. 2, p. 2804-2813, 2020.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. In: Seminário. Anais... Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 21/03/2022.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B.; LEMOS, G. C. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: algumas concepções. **Revista Tecnica**, v.3, n.1, p.66-87, 2018. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/124>. Acesso: 12/02/2022.

SANTA CATARINA. Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 2014.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, G. S dos; M. T. N. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus Docentes: trajetos e desafios. In **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017.

SARDINHA, H. Coronavírus: Professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa. Entrevistadora: Giullya Franco. Brasil Escola UOL (SI) 2020. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em 22 de Set de 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, v. 31, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 1º maio de 2023.

SAVIANI, D. Sobre a Concepção de Politécnica. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobrea-concepcao-de-politecna.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho**, Política e Sociedade, Rio de Janeiro, Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul.-dez./2020.

SILVA, P. T. S. M; SOUZA, F. C. S. Docência no Ensino Médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.11, 2020.

SIMÕES, C. A. Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, E; BENITES, L. C. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 105-120, jan./jun. 2021.

SOUZA, H.J. **Como se faz análise de conjuntura**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, p. 391-411, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CETIC EDUCAÇÃO 2018. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). São Paulo, 2019.

Disponível em:

https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 22 de Set de 2023.

TOKARNIA, M. Agência Brasil. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>, acesso: 19/09/2020.

TOZZI, M; LOURENÇO, I; TOLEDO, V; NASCIMENTO, A. N; CARVALHO, R; NARDALLI, M. Notas coronavírus. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Minas Gerais, 2019. Acessado em: 26/06/2023. Disponível em:

<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus>.

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

VAREA, V; GONZÁLEZ-CALVO, G. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 2020. pp. n/a. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ – Pedagogia Médica*. Rio de Janeiro. 20(5), p. 383-386, set/out 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). **Coronavirus disease (COVID-19) situation report–102**. (2020).

https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situationreports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pergunta 1: Durante o processo da implementação do ensino remoto no início da pandemia, seu *Campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas?

Pergunta 2: Quais plataformas foram utilizadas nesse período? E quais as dificuldades encontradas em utilizá-las?

Pergunta 3: Você teve problemas de conexão? Os estudantes tiveram problemas de conexão? Como isso foi resolvido?

Pergunta 4: Quais metodologias ou recursos foram utilizados nesse período?

Pergunta 5: Você acredita que o uso desses recursos foi benéfico: Em que sentido? Explique melhor.

Pergunta 6: Quais foram as maiores desvantagens do uso das plataformas de videoconferência nesse processo, especialmente no que concerne o ensino de educação física?

Pergunta 7: Você encontrou dificuldades para lidar com essas práticas pedagógicas: Fale mais a respeito. Poderia me explicar melhor em que sentido?

Pergunta 8: Você acredita que as aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais? Por quê? Pode dar exemplos?

Pergunta 9: Como você fez para trabalhar atividades físicas práticas? Em sua visão, quanto se perdeu dessas atividades práticas no ensino remoto?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADA nº 1

PESQUISADOR: Bom, então, vamos lá! O seu *campus*, durante o processo da implementação do ensino remoto no início da pandemia, ofereceu algum suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas?

ENTREVISTADA nº 1: Inicialmente, não foi apresentado nenhum suporte. A única coisa que foi feita, foram professores de outros *campus* que ficaram fazendo tutoriais e compartilharam com os professores e, dentro de algumas semanas, fomos informados que tal dia iríamos começar com as atividades remotas. Foi passado a plataforma que iríamos utilizar e um breve tutorial de como acessar, e só. Então, assim, em relação ao *campus*, ele não ofertou diretamente algo que a gente pudesse aprender como utilizar, qual plataforma usar. O que teve ao longo do semestre, nos primeiros meses, foram professores de outros *campus* que compartilhavam tutoriais de como utilizar algumas ferramentas, mas nada pedagógico da própria instituição.

PESQUISADOR: Entendi! E durante e após esse processo, quais foram as plataformas utilizadas nesse período? E quais as dificuldades encontradas em utilizá-las?

ENTREVISTADA nº 1: As plataformas que nós tivemos acesso foram o *Classroom*, primeiramente, e o *Meet*. Essas foram as passadas e, assim, não foi passada nenhuma orientação de como usar e tal. Somente de como acessar, aí o restante foi através de pesquisas mesmo em vídeos do *YouTube*, mas, a princípio, foram só essas ferramentas mesmo. E as dificuldades encontradas vão de acordo com a primeira resposta ou pergunta, por várias vezes, eu tive que pesquisar no *YouTube*, por exemplo, como gravar a aula. Eu nem conhecia a plataforma *Google*, aí fui aprender como criar questionários, relatórios, formulários, o que não era muito comum do meu dia a dia. E, assim, eu lembro que as provas, as atividades eram para ser feitas assim, dessa forma, e eu não estava muito acostumada com isso. E aí, por várias vezes, tivemos que estudar por conta própria essas ferramentas, para aprender a mexer. Então, assim, as dificuldades foram muitas, porque era algo desconhecido totalmente

novo e não recebemos uma palestra, uma oficina, um minicurso de como utilizá-las ou aprendê-las, foi tudo na base dos tutoriais da internet. Aqui no *campus* não teve nada, nada.

PESQUISADOR: Foi difícil mesmo ter que aprender tudo isso num piscar de olhos. Mas *ok*. A próxima pergunta é sobre conexão. Você teve problemas de conexão para dar as aulas? Os estudantes tiveram problemas de conexão? Como que isso foi resolvido por você e pelo *campus*?

ENTREVISTADA nº 1: Bom, problemas de conexão, em alguns momentos, sim. Tiveram vezes que tive que marcar aulas para outro horário e deixar disponível para os alunos, porque eles não tiveram acesso naquele momento. Às vezes, especificamente nas minhas aulas, tinham faltas de energia ou estava sem internet na cidade. Em relação aos problemas de conexão dos alunos, pelo menos o que era relatado nas reuniões, é que eles tinham esses mesmos problemas. Ou que estavam sem energia, ou que a internet não estava funcionando e tinham aqueles que não tinham condições de pagar a internet, porque a gente sabe que tem alunos que não têm condições de pagar por uma boa internet. Então, alguns tinham esse problema devido ao preço que era bem caro da internet. Esses problemas eram resolvidos através de ligações para as operadoras de internet e para o sistema de energia. Isso é o que eu fazia. Agora, com relação aos estudantes, tinha um edital de auxílio para aqueles alunos que não tinham condições de pagar pela internet. Eu não lembro se foi disponibilizado um celular ou um *chip* aos alunos para que pudessem utilizar, teve alguma coisa assim, nesse sentido. Então, isso foi o que foi resolvido, em partes, para aqueles alunos que não tinham condições financeiras. Então, esses problemas de conexão era algo que a gente não tinha controle e nem sempre a gente conseguia resolver. Ah! Eu lembrei também que tinha a impressão de apostilas para aqueles alunos que estavam na zona rural ou que não conseguiram e não tinham acesso à internet, o *campus* recebia o material dos professores e imprimia e entregava aos alunos.

PESQUISADOR: Bom, complicado isso. Até porque isso já é uma questão que já vem de anos, não é só de hoje com a pandemia. Mas vamos lá! Mas com todos esses

desafios iniciais, com relação às aulas, quais metodologias ou recursos foram utilizados nesse período? O que você fez e usou para ministrar suas aulas?

ENTREVISTADA nº 1: Bom, sobre as metodologias utilizadas, foram usadas as aulas assíncronas e síncrona. E com relação às maneiras de como darmos as aulas, nós passávamos atividades, conteúdos e íamos diversificando a maneira de avaliá-los. Às vezes, eram através de comentários em *chats*, às vezes eram através de *Charges*. Mas, assim, foi bem desafiante, porque nas aulas assíncronas não eram a mesma coisa, porque, às vezes, a gente ficava lá, dava a aula e o aluno não abria a câmera, não usavam os microfones. Então, a gente nunca sabia direito quem estava ali nas nossas aulas. Então, foi assim. As metodologias a gente usava aulas síncrona e assíncronas e os recursos, a gente ia variando da melhor forma, tanto para os alunos, quanto para nossos professores.

PESQUISADOR: Foi variando bem, então, né! Entendi. Com relação ao uso dessas metodologias e plataformas, você acredita que o uso desses recursos foi benéfico? E em que sentido?

ENTREVISTADA nº 1: Pro aluno, eu acho que aqueles recursos, para o momento, podem ter sido benéficos, mas para o sentido da aprendizagem eu não considero benéfico. Mas, assim, no geral, para o aluno, por mais que a gente tentasse variar os recursos, alguma coisa ele poderia ter aprendido. Agora assim, para o professor, pelo menos para mim, eu aprendi muita coisa que eu não tinha nem conhecimento. Por exemplo, hoje eu já não vivo mais sem fazer um *Google Forms* e antes eu não sabia compartilhar uma pasta no drive, assim essas pequenas ferramentas que eu nem fazia ideia de que existissem, hoje eu não consigo viver sem mais. Então, para mim, a aprendizagem de alguns recursos, como professor, pode ter sido benéfica nesse sentido. Agora, para o aluno, eu acredito que nada supre as aulas presenciais. Mas no sentido geral, eu não acho que foi benéfica, porque foi benéfico no sentido de aprendizagem de algumas coisas só.

PESQUISADOR: Indo nesse sentido, quais foram as maiores desvantagens que você percebeu do uso das plataformas de videoconferência nesse processo, especialmente no que concerne o ensino de Educação Física?

ENTREVISTADA nº 1: A questão na Educação Física é que a gente perde aquele contato ali com os alunos e nessa questão da convivência e da presença, a gente não tem certeza de quem está ali na aula realmente, fica uma coisa tipo assim: o professor está ali sozinho. E para a Educação Física, que é uma disciplina muito do contato físico entre eles, entre professor e aluno, entre os próprios alunos, porque é uma disciplina que envolve muito movimento e esse movimento ficou perdido. E, por mais gente tentasse enviar para os alunos: ah! Faz um vídeo disso, um vídeo daquilo, nada foi capaz, assim, de suprir essa questão da falta de movimento corporal que tem nas aulas práticas. Foi terrível, não tinha como, por exemplo, como que você fala assim com aluno: ah, vamos fazer vôlei, não tem como, não tem como.

PESQUISADOR: Realmente foi complicado. Mas, levando em consideração isso tudo, você encontrou dificuldades para lidar com essas práticas pedagógicas, nesse novo formato de aula?

ENTREVISTADA nº 1: Então, com relação a essas práticas. Primeiro, assim, eu tentava abordar algum conteúdo que fosse mais teórico, relacionados à saúde. Eu tentei focar mais na parte de saúde mesmo nessa parte inicial, até porque a gente não sabia quando isso ia acabar, né? Ficava naquela expectativa: semana que vem volta, semana que vem volta e nada. Então, eu tentei trazer coisas que o aluno pudesse aprender e explorar mais a prática. E as minhas principais dificuldades também eram de buscar quais os principais conteúdos que eu podia trabalhar ali, porque tinha conteúdos que eu achava que eu não conseguiria explicar, ou até mesmo colocar em prática para os alunos, ou se eu abordasse, seria algo sim, muito artificial. Então, para mim, as principais dificuldades, além de ter dificuldade de mexer nas plataformas, que foi algo que eu tive muita dificuldade, mexer em ferramentas que pudesse facilitar ou até melhorar a aula, eu demorei um tempo para entender algumas. E a questão do conteúdo, eu ficava assim: qual conteúdo eu vou dar! Porque agora, no plano era tal conteúdo, mas eu não consigo aplicar esse conteúdo agora, só remoto. Assim, eu conseguiria em uma aula, mas depois dar sequência, então, eu invertei muitas coisas do plano conteúdos que eram ministrados só no final do ano. Eu passei a utilizá-los no início e fui deixando as partes mais esportivas para o final. Até mesmo, para ver se daria tempo de pensar e preparar melhor aquele conteúdo. Essas, eu acho que foram as maiores dificuldades.

PESQUISADOR: E, assim, diante desse contexto apresentado até agora, você acredita que as aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais? E por quê? Caso ache que sim ou não. Poderia dar alguns exemplos?

ENTREVISTADA nº 1: Bom, não acho que tenha a mesma qualidade, em hipótese alguma. Primeiro, porque quando a gente está no presencial, a gente vê o aluno, sabe o que o aluno está fazendo, sabe se ele está prestando atenção ou não nas suas aulas. Quando você o pede para fazer um exercício, até mesmo a prova, você sabe se ele está fazendo sozinho, ou se ele está pedindo ajuda de alguém. E, no ensino remoto, a gente não sabe se ele entrava on-line, a gente não sabia se era realmente ele que estava ali. Então, para mim, isso não tem nenhuma igualdade na qualidade das aulas presenciais, em hipótese alguma. Para a área de Educação Física, a gente vê até hoje como os alunos perderam essas habilidades motoras. Então, não tem como a gente comparar, porque foram praticamente 2 anos que esses alunos não se movimentaram. E para área de Educação Física isso foi totalmente diferente. Então, eu acho que em relação à qualidade é totalmente desproporcional. E em Educação Física, principalmente, por ser uma disciplina muito prática, que muitos alunos usavam esse horário para socialização, agora eles não tinham isso mais no período remoto.

PESQUISADOR: Realmente, na Educação Física, que é muito prática, ficou bem difícil. Mas para finalizarmos, como que você fez para trabalhar atividades físicas práticas? E, em sua visão, quanto se perdeu dessas atividades práticas no ensino remoto?

ENTREVISTADA nº 1: Das atividades práticas que eu trabalhei, eu lembro que eu dei jogos e brincadeiras. Daí, eu pedi aos alunos para construírem alguns jogos, alguma coisa que desse para eles experimentarem na casa deles, com materiais alternativos. Alguns jogos de tabuleiro, jogos de mesa mesmo, sabe! E pedia aos alunos que tirassem fotos e enviassem as atividades feitas. Além disso, nesses jogos de tabuleiros, eles podiam praticar com alguém em casa. Eu lembro que isso foi uma das coisas. Outra coisa que eu lembro também, que eu fiz com eles, dessas atividades práticas, foi a ginástica, que dava para eles fazerem de forma individual e em casa. Então, era assim, mais ou menos nesse sentido, quando eu trabalhava alguma coisa

prática, porque outros conteúdos eu não consegui desenvolver, como os esportes por exemplo, que era muito difícil de pedir que o aluno praticasse, ainda mais por ser um esporte coletivo. Mas, assim, com relação aos tipos de atividades práticas era algo que eles podiam fazer e tirar foto ou vídeo e me mandar. O quanto se perdeu dessas atividades é mais com relação a essas atividades motoras mesmo, das capacidades físicas e até mesmo, com essa questão, como a Educação Física é uma disciplina que envolve muito esse movimento corporal, ela é também aquele momento que os alunos promovem uma interação social interativa e uma integração entre eles. E não teve isso na pandemia. Eles já não tinham a Educação Física, que é uma disciplina que promove isso, então, eles perderam muito esse contato um com o outro, corpo a corpo, pele a pele, de desenvolver a paciência, essa interação de dar risadas. Então, assim, foi algo que o ensino remoto não conseguiu suprir, além da prática que é promovida pela Educação Física.

ENTREVISTADO nº 2

PESQUISADOR: Bora lá, então! A primeira: Durante o processo da implementação do ensino remoto no início da *pandemia*, seu *campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas para essa implantação?

ENTREVISTADO nº 2: O *campus* não ofereceu nada, na verdade, a internet era por nossa conta, computador nossa conta. O que aconteceu foi que eles, o *campus*, parou uma semana, que foi para parte pedagógica e direção montar um esquema para que os alunos tivessem aulas *on-line* e aí começou uma série dificuldades, mas não tanto para professor, mais para aluno. E os alunos do interior, como é uma escola agrotécnica, tinha muito aluno do interior, né? Dos municípios da região, então, em um raio de 100 km tem muito aluno. E aí esses alunos tiveram um pouco de dificuldade, alguns até desistiram, porque não tinha acesso à internet. Aí, começou a se criar um *chip* de celular para os alunos, impressão de material escrito, mas, assim, o começo foi muito punk, porque eles queriam que as aulas acontecessem como se fosse no quadro de aula normal, entendeu? Então, eles tinham 5 disciplinas na segunda-feira, e o professor já tinha que entrar como se estivesse dando aula lá no *campus* presencial, no formato *on-line*, e os alunos passavam a manhã inteira na frente do computador, e com o professor já era difícil ficar lá 50 minutos, 1 hora e meia. Imagina ficar a manhã inteira, mas, assim, recurso fornecido, auxílio internet, computador para professor, nada, não aconteceu nada.

PESQUISADOR: Entendi, complicado, né! Continuando, a segunda pergunta: quais plataformas foram utilizadas nesse período? E quais as dificuldades encontradas em utilizá-las?

ENTREVISTADO nº 2: Utilizou muita coisa, teve o *zoom*, teve o *Meet* e foi o que mais utilizou. Se não me engano, o Instituto pagava o *Google* assistente, se não me engano. E aí o *Meet* foi o que mais foi utilizado, tanto para reuniões com os próprios professores, como para gravação de aula para os alunos e para fazer aula ao vivo mesmo, foi tudo via *Meet*. Teve outras ferramentas que alguns professores já dominavam, mas a parte da computação, disponibilizavam essas ferramentas via

videoaulas, até no próprio *YouTube* eles gravavam, mas o carro chefe mesmo foi o *Meet*. Eu por exemplo, não conhecia a ferramenta do *Meet*, eu não sabia como é que gravava a aula, como é que eu postava e subia o conteúdo dentro da plataforma depois para os alunos verem. Aí teve um colega que criou aulas na plataforma *online*, onde os professores disponibilizavam para usarmos o conteúdo e a partir daí foi que foi começando a mudar, por exemplo a gente levou praticamente 2 meses para entender que aquele formato de aula não estava dando certo e aí mudou se completamente o conteúdo. Por exemplo, tinha professor que não conseguia fazer as gravações, primeiro porque não tinha interação com a câmera, não se sentiu à vontade com aquilo. Eu mesmo demorei para começar a utilizar a parte de gravação, entendeu? Fazia a parte que era obrigado ter, uma parte ao vivo, onde você, professor, ficava disponível para tirar dúvidas de uma atividade e o aluno podia entrar. Então, ficava 5, 10 minutos, tirava dúvida e já ia embora. Às vezes, não entrava ninguém naquele horário que você colocava disponível, então, você ficava ali meio que ocioso. Mas depois do segundo mês que eu fui começar a gravar aula. Mas tem um pessoal lá na internet que mostra como que faz para você editar, então tive que aprender editar, tipo fazer e fazer edição de vídeo. Então, a parte do *Meet*, das reuniões e subir conteúdo era só os 10 % do que acontecia durante o período da pandemia, no período da pandemia a gente praticamente virou *youtuber*. Então você tinha que aprender edição de vídeo, cortar vídeo, inserir vídeo e vai para frente vai para trás e escolhe ângulo correto da câmera e gravava uma vez, não fica bom, tinha que gravar de novo, aí, às vezes, esquecia do áudio, aí sabe, né? Uma loucura. Foi muito desafiador, mas teve várias ferramentas, mas o *Meet* com certeza foi o principal que o *campus* utilizou.

PESQUISADOR: E, nesse período, você teve problemas de conexão? Os estudantes tiveram problemas de conexão? E Como isso foi resolvido?

ENTREVISTADO nº 2: Oh! Eu tive, algumas vezes. Nos 2 anos que ficou em pandemia, eu acho que eu tive problema de conexão umas 2 ou 3 vezes. Problema de servidor, de temporal que deu, aí demorou, às vezes, 1 ou 2 dias para restabelecer a conexão, mas os professores acho que foram privilegiados, moravam na cidade e tinha acesso à internet. Agora, os alunos como eu falei, os alunos que moravam mais afastados e mesmo os que moravam na cidade não tinham acesso. Então, o *campus*

chegou a disponibilizar os próprios computadores da instituição, levaram esses computadores para alguns alunos, se não me engano foi disponibilizado uma chamada onde os alunos podiam se inscrever para conseguir, eu não lembro quantos gigas ou o quanto de dados foi fornecido para esses alunos, mas foi tudo via *chip* de celular. Então, o aluno basicamente tinha internet, o que não tinha computador foi fornecido o computador da instituição, para quem tinha e não tinha internet, foi fornecido os *chips* de celular. Mas ainda assim teve muita gente que ficou para trás, que não conseguiu acompanhar, que desestimulou muito, né? Mesmo com a fala de que ninguém ficava para trás. Mas não sei se o que não deu conta e não conseguiu é 100 % por causa da internet, porque também ia muito da vontade de cada um.

PESQUISADOR: Quais metodologias ou recursos foram utilizados nesse período?

ENTREVISTADO nº 2: Teve um pouco de tudo, teve ao vivo, teve síncronas, assíncronas, mas depois de 6 meses eles, o *campus*, entendeu que a aula assíncrona era mais bem recebida pelos alunos. Porque não tinha como fazer todo mundo entrar lá no mesmo tempo, entendeu? Então, simplesmente ficou determinado que o professor tinha que ter, durante a semana, 2 horas disponível ao vivo, aula síncrona, mas onde seria mais uma parte para tirar dúvida, entendeu? E o conteúdo, a aula, ela teria que ser assíncrona, mas aí com um tempo pré-determinado, elas não poderiam ultrapassar mais do que 30 minutos, menos de 15 e mais de 30. Então, você tinha que fazer uma aula semanal. Cada turma tinha 2 aulas, né? Então, uma das aulas ela era síncrona com um tirada de dúvida, onde não teria conteúdo novo, entendeu? E uma aula assíncrona carregada no sistema e o aluno pode rever a hora que ele quisesse entendeu? Então, era assim que era que formado, mas isso foi mudando, tá? Para até chegar nisso foi 6 meses pensando com várias formas de sistemas diferentes, praticamente toda semana nós tínhamos uma reunião para debater e conversar e não está dando certo, e aluno não vai e não participa, não entra, tira a imagem e vai fazer outras coisas. E era assim, mas era aula assíncronas e aula síncronas, só que as síncronas era só para tirar dúvidas, onde as aulas assíncronas era subir o conteúdo na nuvem e no sistema do colégio o aluno podia ver a hora e quando ele quisesse.

PESQUISADOR: E você acredita que o uso desses recursos foi benéfico: Em que sentido foi ou não?

ENTREVISTADO nº 2: Cara, foi e não foi. Oh! Eu acho que foi legal porque ele abriu muitas possibilidades, muita coisa diferente, muita coisa nova que a gente viu que podia ser feito, conteúdo que a gente trabalhava só na teoria, a aula ficou mais dinâmica, ficou mais legal. Só que gerou muita dificuldade, né! Pelo acesso dos alunos e pela construção, porque você tinha que construir esse conteúdo. Eu mesmo, como eu disse, eu mesmo tive muita dificuldade no início, mas depois acaba que você vai embora, depois acaba reutilizando aquilo que já foi gravado e vê aquilo que podia ser melhorado, depois que você posta. Aí, no próximo semestre, pô eu posso melhorar isso aqui, então, você vai e modifica. Mas teve provas, teve contras, eu acho que nem tanto ao céu nem tanto a terra, não foi 100 % aproveitado, né? E não foi 100% desperdiçado, mas uma coisa que eu reparei é que na medida do andar da carruagem, o interesse do aluno foi diminuindo muito. Mas o aluno só penou, cara, mas como eu disse, para o professor não mudou muito, mas para o aluno acho que foi muito ruim, cara. E outra, depois que a *Google* viu o quanto estava sendo utilizado, eles resolveram passar a cobrar, e aí a gente perdeu isso e ao longo do tempo o *Meet* também parou de funcionar e tinha que pagar para ter ele, e era muito caro, e aí o *campus*, ou foi o Instituto num conjunto, num todo, resolveu parar de pagar e aí eu nem lembro como fez e para onde migrou isso. Se não me engano, foi pro *zoom*, saiu do *Meet* e foi pro *zoom*, então meu, foi, terrível cara, foi terrível.

PESQUISADOR: Dando sequência, na sua visão, quais foram as maiores desvantagens do uso das plataformas de videoconferência nesse processo, especialmente no que concerne ao ensino de Educação Física?

ENTREVISTADO nº 2: Primeiro, a falta de espaço, né! Eu lembro que era limitado em questão de espaço, não era tão grande e você não podia subir conteúdo. Acho que tinha um formato específico de arquivos, de fotos também, então você tinha que acabar convertendo todo teu material para subir para ali. Nada substitui a prática, né, Arthur? Então, a falta da parte prática, do convívio do professor com aluno, cara, muito difícil. Ensinar Educação Física à distância não foi moleza, então, acho que isso aí foi o principal. O aluno perdeu demais, o professor perdeu muito, mas o aluno perdeu

demais. Ponto, até aqui você vê, os alunos engordaram para caramba, começou aparecer um monte de doença aí de ansiedade, crise de pânico, porque aqui meu, querendo ou não, aquilo ali era uma válvula de escape para o aluno dar para extravasada, né! Do conteúdo e tal. Então, muita dificuldade, cara, e o pessoal que não tinha internet então, pior ainda.

PESQUISADOR: E você? Você encontrou dificuldades para lidar com essas práticas pedagógicas? Em que sentido, caso tenha tido dificuldade?

ENTREVISTADO nº 2: Demais, não sabia fazer nada. Meu negócio era dar aula na quadra, meu negócio era prático, minha aula era 100 % prática e do nada ela passou para 100% *on-line*. Então, eu tive muita dificuldade de aprender a usar as ferramentas. Primeiro, é o seguinte, a ferramenta estava lá, disponível, mas você tinha que entrar no *YouTube*, baixar o tutorial, aprender a usar aquela ferramenta e depois ir através da tentativa e erro. Você ia acertando, vai errando, para aprender a usar, sendo que você sai do zero e tem que postar um conteúdo razoável, para que o aluno consiga ver, entender, interpretar e resolver as questões. Se para a Educação Física era difícil, imagina para uma matemática, uma física, para as matérias práticas e matérias específicas de cada curso, entendeu? Então, foi um desafio enorme, muito grande.

PESQUISADOR: Com tudo isso já falado por você, Você acredita que as aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais? E Por quê? Pode dar exemplos?

ENTREVISTADO nº 2: Nunca, não! Nem chega perto. Convívio, você ensinar uma técnica, uma tática de um golpe, entendeu? De um gesto técnico, daquilo que você está passando, né? Do conteúdo que você está mostrando, explicar ali na prática como funciona não substitui, por exemplo, tem pessoa que é tátil, tem a pessoa que é visão e tem pessoa que é audição. Então, assim, eu por exemplo, eu sou muito visão, se tu me falares como é que faz eu não consigo imaginar aquele movimento, mas se tu mostrar como é que faz, eu consigo reproduzir ele, entendeu? E o aluno não tinha isso, o aluno não tinha nem o tátil, nem o visual, ele tinha só o auditivo e via um vídeo de como é que fazia, então, ele tinha que reproduzir aquilo. Por exemplo, eu pedia para o aluno gravar o fundamento do ataque, ou então, para gravar um vídeo

dele executando a passada do ataque, entendeu? Então, muita gente errou, não conseguiram fazer, né! O ataque era o mais fácil, imagine o toque, então! Pedia para o aluno executar e gravar um vídeo pequeno e me enviar fazendo um toque contra parede, fazendo manchete contra parede. Cara, foi muito, muito ruim, então, nem perto, cara. Isso é retumbante, não.

PESQUISADOR: Por fim, como que você fez para trabalhar as atividades físicas práticas? E, em sua visão, quanto se perdeu dessas atividades práticas no ensino remoto?

ENTREVISTADO nº 2: Perdeu 90% do conteúdo que deveria ser ministrado. Eles tiveram a teoria, mas a prática não, nada. Por exemplo, como que você vai ensinar o sistema de jogo, nem vou dizer 5x1, mas o próprio 6x0, que tem o sistema que você, pelo menos, você consegue passar o sistema de defesa, que é bloqueio e defesa, entendeu? Você consegue ensinar como é que é a passada lateral, passada cruzada, que o jogador de meio consegue fazer para chegar até as duas pontas e mostrar para eles que isso é básico. Sistema 6x0 você passa em W, né! Fica um cara lá no meio da rede, que é o levantador, e os outros 5 passando. Então, você faz um M ou um W e quando a bola passa para o outro lado, esse sistema de M ou W vira três caras na rede e no fundo, o cara que tá no meio vai pra trás, os dois voltam pra frente. Então, virá como se fosse uma pirâmide, entendeu? E como que você vai mostrar isso aí para o cara? Então, você consegue mostrar lá no vídeo como é que funciona, sim! Mas ele vai conseguir fazer na prática? Não vai, porque o voleibol, por exemplo, eu falo muito do vôlei, porque é o esporte que eu estou, ele é muito repetição, então tem que repetir, repetir, repetir, repetir exaustivamente até aquilo ficar automatizado e virar um processo como se ele fosse caminhar. Então, ele sabe que, quando a bola passa para lá, ele tem que assumir um posicionamento diferente daquilo que ele está. O cara não vai conseguir fazer isso, não vai lembrar, então, eles tiveram uma teoria, teve regras de sinal de arbitragem, teve fundamentos do jogo, principais erros, execução correta, teve isso tudo, teve. Mas a parte, por exemplo, de vivência do jogo, de botar tudo que aprenderam na teoria, os fundamentos, botar na prática, no conjunto, isso aí não teve, entendeu? Com certeza perdeu, perdeu muito. Eu digo mais, sei lá, parte prática uns 80 a 90% é prático e o resto é teoria. Então, perdeu demais. Teve a teoria, teve sobre as regras do jogo, saber, por exemplo, fazer uma avaliação de regras do

jogo, todo mundo ia bem, porque o conteúdo estava lá, é decoreba. Agora, eu colocava um vídeo para fazer uma interpretação de algo que era da regra, pronto! Já era. Não acertavam nada. Tudo que teve de prática, eu fazia parte teórica, enviava a minha parte da execução e de como devia ser o movimento e aí eles tinham que gravar o vídeo em casa, um videzinho curto, de 30 segundos, do celular, como desse e me mandava. E a parte de regras essas coisas que não envolviam a parte prática, eles podiam gravar áudio. Eu mandava 1 ou 2 perguntas e eles podiam gravar um áudio respondendo aquilo que era solicitado. Então, tudo que era prático, era vídeo, tudo que era teórico, podia ser áudio ou eles mesmo se gravando falando e enviando para mim, então, não tinha mistério, ou era vídeo ou era áudio.

ENTREVISTADO nº 3

PESQUISADOR: Durante esse processo de implementação do ensino remoto na pandemia, seu *campus* ofereceu suporte para que ele fosse desenvolvido? Se não ofereceu o suporte, quais foram suas principais dificuldades para começar esse trabalho remoto?

ENTREVISTADO nº 3: O *campus* não ofereceu suporte. Nós utilizamos internet doméstica, aparelho computador doméstico e tal. Mas não tive dificuldade, porque minha internet é boa, meu computador é bom e tal e não tive nenhuma dificuldade nesse sentido de suporte não.

PESQUISADOR: Mas, assim, como nos demais *campus*, acredito que o suporte foi bem mínimo mesmo, né! Do Instituto.

ENTREVISTADO nº 3: Sim, foi pouco, foi pouco. Até porque não tinha, né! É! não tinha como fazer isso, a não ser que o profissional fosse para o *campus* e utilizasse ali os laboratórios e tal, ou coisa que não era aconselhável. A maior dificuldade foi ficar em casa mesmo. Então, cada um teve que se virar. O suporte oferecido pela instituição foi praticamente zero.

PESQUISADOR: Nesse período, professor, quais foram as plataformas utilizadas e quais as dificuldades encontradas para utilizá-las? Para dar aula mesmo? Como é que foi? O que que vocês utilizaram aí no seu *campus*?

ENTREVISTADO nº 3: O que eu utilizei foi o *Meet*. Utilizei alguns formulários do *Google*, para fazer avaliações, essas coisas, praticamente só isso. Formulário e o *Meet*. E, assim, muito, muito complicado, porque acaba que o aluno ligava o *Meet* e ia dormir e tal. Você ficava ali dando aula sem muito proveito. Não obstante isso, a gente percebeu que alguns alunos tiraram muito proveito, sim, das aulas utilizadas, mas foram muito poucos. A maioria não conseguiu absorver nada não.

PESQUISADOR: Esse proveito, você acha que mais voltado para a área de tecnologia ou para própria disciplina da Educação Física?

ENTREVISTADO nº 3: Para a disciplina de Educação Física, tecnologia não tem como avaliar.

PESQUISADOR: Você teve algum problema de conexão? Os estudantes tiveram problemas de conexão? E como isso foi resolvido?

ENTREVISTADO nº 3: É! Eles tiveram problemas de conexão. Eu praticamente não tive, como eu te disse, a minha a minha internet é boa, né! Eu praticamente não tive problema de conexão e os que tiveram, eu mandava a gravação pra eles depois da aula. Não sei se assistiam também e tal, mas eu criei algumas formas de avaliação, fazia perguntas depois, mas muito precário, muito difícil.

PESQUISADOR: E por parte do *campus*, o *campus* criou alguma estratégia para esses alunos que não tinham acesso à internet, você lembra? Como é que foi?

ENTREVISTADO nº 3: Não, acho que era praticamente o professorado mesmo que corria atrás.

PESQUISADOR: E aí Professor, para essas aulas, quais foram as metodologias ou os recursos que foram utilizados? Por exemplo, eram gravações de aulas, aulas ao vivo, você gravava, enviava, tinha uma plataforma, como que foi aí no seu *campus*?

ENTREVISTADO nº 3: Eu só fazia aulas ao vivo e deixava gravado e disponibilizava o *link* para que eles pudessem consultar depois. Mas eu não gravava, em momento algum eu gravei aula e mandei. E todos os dias eu estava com eles, porque eu achava importante conversar, ver como é que eles estavam, ver a questão da atividade física durante a pandemia, se eles estavam fazendo caminhada ou se estavam fazendo exercícios em casa. Às vezes, eu, no início da aula, antes de passar qualquer conteúdo teórico, eu programava com alongamento e tal e sempre fazia isso. Sempre ao vivo.

PESQUISADOR: E você acredita que esse uso desses recursos, dessas tecnologias, foi benéfico. E se foi, em que sentido?

ENTREVISTADO nº 3: Eu acho que foi benéfico, porque era o recurso que nós tínhamos, né! Nós não podíamos estar juntos presencialmente, né! E era o recurso que se tinha. Se não tivessem esses recursos, seria muito pior. Né! Eu tenho notícia por exemplo, de determinadas redes, que eles mandavam os trabalhos pros garotos fazerem, recolhiam aquilo depois e que foi um caos, né! O estado, por exemplo, fez isso, os chamados PETs. E isso foi uma..., foi um desastre, né! Então, os recursos que nós utilizamos de aulas ao vivo e tal foi melhor do que... eu acredito que tenha sido melhor do que os outros recursos utilizados pelas outras redes.

PESQUISADOR: E quais foram as maiores desvantagens, na sua visão, do uso dessas plataformas de videoconferência, no caso o *Meet*, no que concerne ao ensino da Educação Física?

ENTREVISTADO nº 3: Em relação ao ensino da Educação Física é a falta do contato mesmo, porque a Educação Física ela é muito do contato, de você está perto do aluno, está junto com aluno, observar o que ele está fazendo, o que ele está sentindo e eu acredito que de forma *on-line* a gente não consegue fazer isso, é praticamente impossível.

PESQUISADOR: Você encontrou alguma dificuldade?

ENTREVISTADO nº 3: É claro que tem essa nova prática, mas não, não encontrei, eu achei legal, muito simples, fácil de lidar. Não, dificuldade não.

PESQUISADOR: Você já tinha conhecimento das ferramentas que o *Google* disponibilizava?

ENTREVISTADO nº 3: Nunca tinha utilizado. Nem os formulários, que alguns colegas já usavam, eu nunca tinha utilizado nada. Depois que passou a pandemia, também nunca mais utilizei.

PESQUISADOR: E você acredita que essas aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais?

ENTREVISTADO nº 3: Não. De forma alguma.

PESQUISADOR: Qual seria o principal motivo que você acha que elas não chegam nem perto?

ENTREVISTADO nº 3: Aquilo que eu disse, falta de contato, perdeu a socialização, né! Perdeu, por exemplo, você não consegue identificar se o aluno está fazendo atividade ou não, principalmente, porque é uma atividade física. Nós esbarramos, por exemplo, em alguns problemas: de como o aluno gravar o que ele está fazendo e mandar, isso poderia nos causar problemas, nós suspendemos esse tipo de coisa rapidinho. Tem a questão da timidez do aluno, de não querer se mostrar, né! Igual nós estamos aqui um vendo ao outro, praticamente a gente não via o aluno, só ouvia a voz, quando ouvia. E a gente não tinha como obrigar o aluno a se mostrar, porque ele tá dentro do ambiente da casa dele, de repente, o ambiente lá, ele tem vergonha de mostrar, tem outras pessoas ali em volta, né! Então, tinha uma série de problemas que faziam com que a aula não fosse legal, como é a aula presencial.

PESQUISADOR: E como que você fez, professor, com essas questões para se trabalhar as atividades físicas na prática? E, assim, em sua visão, o quanto que se perdeu, na verdade, essa prática com o ensino remoto?

ENTREVISTADO nº 3: É, nós perdemos o conteúdo. Por exemplo, na parte prática, eu trabalhava alongamentos e passava caminhadas para eles, nem que essas caminhadas fossem feitas dentro da própria residência, ali no quintal e tal. Passei algumas coisas também de exercícios de força, utilizando o próprio corpo, a questão da calistenia e tal, mas ficamos só nisso. A quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados na prática, na Educação Física, a gente acabava perdendo quase que completamente. E a gente tentava suprir isso com aulas teóricas, né! Dávamos aulas teóricas de futsal, vôlei, basquete, daí por diante. Vamos dar aulas de ginástica, as diferenças das ginásticas. Então, praticamente eram aulas teóricas. Mas as aulas práticas ficaram muito reduzidas a pouco conteúdo.

PESQUISADOR: Aqui, você disse que vocês tiveram problema com relação aos alunos mandarem vídeos para vocês, foi algum problema do *campus*? A questão da parte ética? Como que foi isso?

ENTREVISTADO nº 3: Nós não chegamos a ter problema, porque nós interrompemos isso rápido, porque surgiu a possibilidade de termos problemas, de alguém entrar com alguma coisa na justiça de exposição de aluno menor. Vamos supor que um vídeo desse aluno desviasse, nós não chegamos a ter isso, mas nós ficamos com receio e nos alertamos, ainda bem, né! Antes que acontecesse. Porque poderia acontecer.

ENTREVISTADA nº 4

PESQUISADOR: Durante o processo da implementação do ensino remoto. no início da pandemia. seu *campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas?

ENTREVISTADA nº 4: Então, eu não sei te falar se a instituição ofereceu algum suporte, se o *campus* ofereceu algum suporte, porque a pandemia começou em março, né! As aulas foram suspensas em março e eu só voltei a trabalhar em agosto. Então, eu não sei o que falar, se teve algum suporte alguma coisa assim. E eu acho que não, mas é achismo meu. Eu não estava presente!

PESQUISADOR: Não, tudo bem! Tinha era um professor substituto ou tinha algum outro efetivo aí no seu *campus*?

ENTREVISTADA nº 4: É substituto.

PESQUISADOR: Beleza, então. Mas você pegou ainda um ano e meio de ensino remoto, né?

ENTREVISTADA nº 4: Peguei, eu peguei um ano e meio. Mas aí, quando eu entrei em agosto, é aquele negócio, você se vira, né! Ninguém chegou para me explicar. Faz isso, faz aquilo, nada.

PESQUISADOR: Depois que chegou, então, quais foram as plataformas utilizadas nesse período? Quais as principais dificuldades para utilizá-las? Você usou o mesmo que o *campus* utilizou para estar dando essas aulas?

ENTREVISTADA nº 4: Eu usei o *Meet*, aquele sala de aula, o *Classroom*. Usei o *YouTube*, *WhatsApp* e o virtual também.

PESQUISADOR: E as principais dificuldades que você teve, por exemplo, *Meet*, você já conhecia as plataformas do *Meet*. Como que foi?

ENTREVISTADA nº 4: Não, eu já conhecia. Para mim, assim, mais difícil foi, tipo, como eu não conhecia os alunos, então, assim, criar grupo no *WhatsApp* foi uma dificuldade que eu tive. Eu tive dificuldade, por exemplo, eu nunca tinha feito um upload no *YouTube*, então, eu tive que procurar saber como que fazia para gravar a aula, porque eu gravava a aula no *Meet* e isso daí eu nunca tinha feito. Eu já tinha utilizado *Meet*, mas eu nunca tinha gravado uma aula, eu nunca tinha compartilhado uma tela, esse tipo de coisa. Eu nunca tinha usado o *Classroom*, então, assim, colocar lá a atividade para fazer, aí o aluno te retornar aquela atividade, também não sabia, assim, ficava um pouco perdida nisso. Até me adaptar a isso foi um pouco mais difícil.

PESQUISADOR: E com relação à internet, você teve problemas de conexão? Os alunos tiveram muitos problemas de conexão? E como que o *campus* e você fizeram pra resolver isso? Se caso teve problema.

ENTREVISTADA nº 4: Eu não tive problema, tive acesso tranquilo na internet. Alguns alunos tinham problema sim, para conseguir se conectar e tudo, só que aí, tipo, o *campus* ele tinha aqueles *chips*, né! Aquelas coisas e tudo, mas demorou muito a ser implementado no meu *campus*. Então, assim, na maioria dos casos acontecia é que eu dava atividade e aí eu não colocava um prazo para a atividade ser feita, justamente porque eu sabia que muito aluno não tinha condição e tudo. Então, o aluno, às vezes, ficava lá, não participava da aula e a gente não podia cobrar a participação na aula do *Google Meet*. Aí, eu disponibilizava a aula e disponibilizava uma tarefa, que seria contato com a presença do aluno na aula. Mas eu não colocava um prazo. Tinha gente que colocava, tipo, uma semana para o aluno fazer. Eu nunca coloquei prazo. Então, às vezes, o aluno ficava três semanas sem aparecer, mas ele aparecia e aí ele colocava todas as atividades, entendeu? Aí ele mandava mensagem falando que foi na casa do tio e aí na casa do tio tinha internet ou na casa da pessoa que a mãe trabalha, entendeu? Aí foi desse jeito. Mas assim, no Instituto mesmo, tinham lá os *laptops*, aqueles computadorzinhos lá, mas, assim, os computadores do Instituto, lá do *campus* pelo menos, eles são antigos. Eu estou no *campus* há dez anos, eles estão lá há dez anos também. Então, assim, teve um dia que eu fui usar o computador, computador nem ligava.

PESQUISADOR: E para a realização dessas aulas, quais foram as metodologias que vocês utilizaram? Eram, por exemplo, o *campus* dividia aulas síncronas e assíncronas? Eram aulas gravadas? Tinham momentos ao vivo? Como foi o campo de vocês?

ENTREVISTADA nº 4: Eram aulas síncronas e aí ficava a critério do professor se ele queria fazer a aula no *Google Meet*. Se ele quisesse fazer algo dessa forma, ou se ele iria gravar aula e deixar aula no *YouTube* por exemplo, e disponibilizar o vídeo. Isso daí era a critério do professor, entendeu?

PESQUISADOR: Eles não obrigaram vocês um período ao vivo com os alunos, não? No nosso *campus* eles tinham um horário que era obrigatório uma aula ao vivo com os alunos, mesmo que não aparecesse ninguém.

ENTREVISTADA nº 4: Não, se eu não me engano tinha uma coisa de 40% das aulas, se eu não me engano, é porque agora, assim, como já tem muito tempo, eu não lembro muito ao certo, mas assim, 40% das aulas tinham que ser síncronas, no *Google Meet*. Mas, assim, eu te confesso que eu não lembro ao certo esse valor, porque eu dava a maioria das aulas no *Meet*.

PESQUISADOR: Você acha que teve algum benefício? Em que sentido, ou se o benefício foi mais para o professor e menos para o aluno ou o contrário?

ENTREVISTADA nº 4: Ah! Eu acho que, assim, foi feito o que dava para fazer naquela situação. Tipo, você estava numa situação de pandemia, que essa pessoa não podia ir para a escola, e aí? O professor fez o possível para tentar manter o ensino, mas, assim, eu acho que foi difícil para o professor, porque o professor, ele teve que se adaptar e teve que conhecer novas ferramentas que ele não conhecia. Foi difícil. Você tinha que fazer a correção de todas as atividades, de cada pessoa, para você contar aquilo como presença e tudo. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que foi muito difícil para o aluno. De maneira geral, eu acho que para o aluno foi pior, porque ele não conseguiu adquirir os conteúdos, os conhecimentos que ele precisava ter adquirido durante esses anos de pandemia. Por mais que a pessoa se esforçasse, você ficava de frente para uma tela, todo dia, em casa, é cansativo. E a nossa estrutura foi mantida com a

mesma estrutura do ensino presencial. Aí, em Paracatu, vocês fizeram por módulos, né? Aqui no meu *campus*, não, a gente continuou com o mesmo horário do presencial. Foi discutido isso. Então ficou muito cansativo, tanto para o professor, quanto para aluno.

PESQUISADOR: E com relação ao uso dessas plataformas, quais foram as maiores desvantagens que você acha para a Educação Física?

ENTREVISTADA nº 4: Ah! Porque a Educação Física, por mais que tenha qualquer tipo de plataforma, você não vai conseguir dar uma aula prática de Educação Física. Vou ficar na frente do *YouTube* e vou falar o que? Gente! Vocês vão pegar uma bola... você não vai fazer. Você precisa de um espaço, você precisa de material, você precisa gente para você conseguir fazer as atividades da Educação Física. E aí, por mais que, por exemplo, eu dei atletismo e aí eu dei todos os arremessos, arremesso de peso, todos os lançamentos e tudo. Mas, assim, aí eu pedi ao aluno para construir, eu passava vídeo de como ele poderia construir, por exemplo, um dardo. Alguns construíam, aí tinha que fazer um relato, me mandar um vídeo ou uma foto, aí tinham aqueles que faziam o relato, mas não sei qual medida que aquilo dali é verdade, se só inventou: há tive dificuldade na passada e tal, foi difícil construir. Você não sabe, entendeu? Porque, assim, você também não podia cobrar o aluno te mandar um vídeo. Você não podia cobrar o aluno de mandar uma foto. Então, eu achei a Educação Física, ela foi uma das disciplinas que foram assim mais prejudicadas durante a pandemia. Isso você vê pelos alunos de hoje em dia, porque a coordenação motora deles é péssima.

PESQUISADOR: E, assim, com relação a essas aulas, essa maneira de dar aula, a gente já até falou um pouquinho, mas você teve alguma dificuldade com essas metodologias?

ENTREVISTADA nº 4: A maior dificuldade foi mesmo em está corrigindo os trabalhos que eram uma quantidade muito grande. Alunos que enviavam vídeos que, às vezes, não abria.

PESQUISADOR: Quais foram suas principais dificuldades com essas metodologias?

ENTREVISTADA nº 4: Ah! Acho que o mais difícil era corrigir todos os trabalhos, porque eram com os trabalhos que você contava como presença. Então, era, sei lá, eu tinha duzentos alunos, eu tinha que corrigir duzentas atividades toda semana, no mínimo, né! Mas, às vezes, tinha aluno que ficava sem entregar três semanas, então, você tinha três, quatro semanas de aluno para corrigir. Aí, além disso, tipo, você tinha que lançar frequência. Você lançava a frequência do aluno, que ele não podia ficar com infrequência, porque ele estava recebendo assistência, aí depois o aluno ia lá e lançava a atividade. Aí tinha que voltar tudo refazendo a frequência do aluno. Era difícil padronizar o melhor lugar para o aluno mandar a tarefa. Ah, tinha aluno que mandava tarefa no *Google Classroom*, tinha aluno que mandava no *WhatsApp*, tinha aluno que mandava no e-mail, então assim, era isso, era muito complicado. Além disso, a gente tinha que fazer diversos relatórios aqui para o Instituto. Todo mês a gente tinha que entregar diversos relatórios, diversos anexos. Então, isso era muito cansativo, porque a gente ficava a maior parte do tempo fazendo também relatório.

PESQUISADOR: Você acredita que as aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais, pelo menos a parte teórica, que que você acha?

ENTREVISTADA nº 4: Não, de forma alguma. Não, não e muito não.

PESQUISADOR: E com relação a parte prática, como que você fez para tentar trabalhar com esses alunos um pouco na prática? Qual era a metodologia que você usava? Eles tinham que gravar aula, era mais ao vivo? Como que funcionou?

ENTREVISTADA nº 4: Então, do jeito que eu tinha te falado anteriormente, pelo exemplo do atletismo. Eu ia, dava minha aula teórica. Normalmente eu faço isso, eu dou aula teórica e depois a gente vai para a prática. Então, é tipo meia hora, quarenta minutos de aula teórica e o restante seria de aula prática. Daí, eu mantive a mesma coisa, pelo menos tentei manter a mesma coisa. Dei aula teórica e aí como atividade os alunos tinham que fazer a atividade planejada, atividade programada e tudo. Então, por exemplo, eu dei jogos e brincadeiras, aí eu dei lá três opções de jogos de origem africana. Eles tinham que montar alguns desses jogos. Eles podiam tirar uma foto ou

eles podiam dar um relato de experiência deles de como que foi e tudo. Alguns alunos tiravam fotos, gravavam vídeo, mas a gente foi deixado muito claro isso no Instituto, que a gente não poderia obrigar eles a fazer isso, que você também não sabe se o aluno tem celular, como é! É uma coisa viável e tudo. Então, eu deixava aberto para eles fazerem o relato de experiência ou me enviar a foto ou foto ou vídeo, né! E, assim, eu acredito que para o aluno sim, isso também vai muito do aluno, né? Aluno que gosta de Educação Física, um aluno que via nisso a possibilidade de fazer alguma coisa diferente, né? E aí tinham alunos que faziam, que mandava vídeo, tudo, da mesma forma que tinha aluno que só inventava: “eu joguei aqui esse jogo do africano e tal foi muito interessante, dificuldade nisso, foi difícil de montar o tabuleiro”. Eu fui falar que ele não fez? Não, mas ele pode ter inventado isso em dois minutos escrito lá e ganhou a presença.

ENTREVISTADA nº 5

PESQUISADOR: Durante o processo de implementação do ensino remoto, lá no início da pandemia, seu *campus* ofereceu suporte para que ele fosse desenvolvido? Se não ofereceu, quais foram as principais dificuldades encontradas para começar?

ENTREVISTADA nº 5: Eu me lembro que nós tivemos uma reunião, salve engano, numa quarta-feira, falando que iria suspender as aulas presenciais e que a partir dali seria tudo feito pelo *Meet*. E é isso, não teve preparação, não teve nada. A única coisa que teve foi a apresentação do *Google Meet* e do *Google* sala de aula e, assim, olha; vai ser desse jeito e toca o barco e cada um se vira. Foi bem assim. Pessoalmente, não tive nenhum suporte. Então, assim, eu sou professora de Educação Física ali desde dois mil e um e eu nunca tinha imaginado um contexto desse, né? Que não fosse possível a prática, eu já achava louco que tivesse curso de Educação Física EAD.

PESQUISADOR: E sobre as dificuldades encontradas?

ENTREVISTADA nº 5: Todas as dificuldades. Eu coloquei a mão na cabeça, eu não sabia como ia ser dali pra frente, não que eu não soubesse que existem conteúdos a serem trabalhados. Naquele primeiro momento, falasse: meu filho! Como é que a gente vai? E como eu acabei de comentar anteriormente, a minha habilidade com tecnologia é uma graça, né! Assim, é bem pouca. E aí, eu me senti muito desafiada em todos os sentidos e como trazer para esse adolescente. É uma coisa estranha, seria um curso teórico, uma pós-graduação, sei lá! Outras atividades, mas como é que eu ia chamar a atenção desses meninos e meninas, que estavam também passando por isso na adolescência, imagina! Ter que assistir o mesmo ritmo de aula, porque no nosso *campus* foi assim, aula presencial não podia ser ela gravada e gravar também, né? No primeiro momento foi punk.

PESQUISADOR: Quais foram as plataformas utilizadas nesse período? Você já citou a questão do *Meet*, mas teve alguma outra plataforma que você utilizou nesse período? E as dificuldades encontradas com essas plataformas em si?

ENTREVISTADA nº 5: Aos poucos a gente vai estendendo o que é aquela ferramenta, né! E aí, a gente também vai internalizando e vai se habituando com ela. A principal plataforma foi o *Meet*, mas eu utilizei, eu não vou me lembrar agora de cabeça, mas, enfim, plataforma de jogos, jogo *on-line*, usamos o *TikTok*, o *Instagram*, *Youtube*. Acho que essas foram, assim, que me lembro agora. A minha maior dificuldade era essa coisa, assim, eu sou muito falante com os meus alunos, eu brinco muito, eu interajo e com isso, agora, a gente tinha uma telinha, né? Que muitos não queriam abrir a câmera do mundo de avatar que eles tinham aqui. Eu acho que essa impessoalidade, né? Acho que a dificuldade, talvez, maior fosse essa, impessoalidade, essa distância, que é uma distância física. Nesse sentido de espaço físico, é uma distância afetiva, porque quando você interage com alguém, você está ali percebendo expressões, né! Leitura corporal, que a partir dessas plataformas não é possível.

PESQUISADOR: Com relação à internet, você teve problemas de conexão para estar trabalhando? E os alunos, tiveram algum problema de conexão? Se caso tiveram, como foi resolvido por você e pelo *campus*?

ENTREVISTADA nº 5: Ah! Eu tive poucos problemas, a minha internet, vamos contextualizar, na minha cidade não tem uma internet muito boa. A internet na cidade não é uma internet top. Mas funciona. Eu tinha uma internet boa em casa e algumas vezes eu tive problemas. Acho que uma única vez eu não consegui mesmo acessar e tal, mas não foi só eu. Tipo, um problema meio generalizado. Os meninos, muitos não tinham acesso a uma internet em casa, por exemplo. O *campus*, eu acho que todo o Instituto teve edital de apoio, de empréstimo de equipamento, de um auxílio para os alunos terem acesso, mas eu não sei exatamente quais foram ali as questões no meu Instituto, porque isso também não era muito comunicado, era resolvido ali entre a direção e a assistência estudantil e isso não era muito divulgado, mas acredito que foi através desses critérios.

PESQUISADOR: Você se lembra se seu *campus* ofereceu o *chip* para os alunos? Por exemplo, em Uberaba eles ofereceram um *chip* com internet para os alunos.

ENTREVISTADA nº 5: Que eu saiba, é o que estou te falando, que eu saiba não, mas eu não posso te dizer se efetivamente houve ou não essa oferta, porque não sei se é uma peculiaridade das pessoas que estavam, que estão né, na gestão do *campus*, não é de muito diálogo.

PESQUISADOR: Quais metodologias ou recursos foram utilizados nesse período?

ENTREVISTADA nº 5: Lá a gente fez as aulas síncronas, a gente obedecia a aquele horário ali em casa, né! Foi feito o horário, todos os professores, em tese, tinham que dar aula síncrona. Eu trabalhei com as minhas aulas síncronas. Algumas aulas, quando era a reposição, sábado letivo, alguma coisa assim, ficava a cargo do professor deixar ou agravar ou passar atividades sendo síncrona ou assíncrona, mas assim, a regra geral era que fossem aulas síncronas. Particularmente, eu comecei a perceber, como eu te disse, eu estava meio que assim: como que eu vou fazer com adolescentes em casa? E eu aqui na minha casa, que que eu posso fazer? E pensava também nessa família que estava em casa com essa doença. Então, eu comecei a desenvolver o meu trabalho a partir de objetos que pudessem ser usados pelos adolescentes e pela família, com brinquedos que eram possíveis de serem confeccionados com material reciclado, mas que funcionasse. Que sempre foi essa a minha questão com brinquedo reciclável. A maioria dos brinquedos recicláveis que eu pude ter acesso virava entulho, virava lixo, virava qualquer outra coisa ou era muito difícil de fazer. E aí, ou a criança ou adolescente consigam fazer sozinhos, ou era uma coisa banal que depois não ia ser utilizada, não servia nem de enfeite. Então, eu tenho alguns brinquedos que eu aprendi, na minha formação, enquanto eu estudava na iniciação desportiva. Então, eu ensinei para eles a fazer uma peteca que funciona, que é viável, dá para brincar mesmo. Ensinei a fazer bola que quica, que dá para usar como vôlei, mas ao mesmo tempo, dentro de casa, não quebra nada. Quer dizer, né! Dependendo da força, qualquer coisa quebra. Mas, assim, não machuca, não quebra e é barata. Muitas famílias perderam as suas fontes de renda, então eu comecei por aí. E eles faziam e me mandavam vídeo da vivência, usando o brinquedo e falavam, contavam as suas experiências. E foi assim. No começo, tentando também de alguma forma provocar uma interação em casa e ter alguma interação com os meninos.

PESQUISADOR: E você acha que uso desses recursos, que nós tivemos e usamos, foram benéficos durante a pandemia? Digamos, assim, para o professor e para o aluno, você pode separar esse benefício para os dois se, você quiser. Você acha que foi benéfico para Educação Física a utilização do *Meet* por exemplo?

ENTREVISTADA nº 5: Eu acredito que sim. Eu na verdade, não teria outro recurso. O recurso seria ou suspende as aulas ou ninguém dá aula. E o que que a gente tem? A gente tem o *Google Meet*, o *Classroom* e essas plataformas. Então, acredito que, num contexto de pandemia, melhor utilizar esses recursos do que suspender por completo.

PESQUISADOR: Quais foram as maiores desvantagens do uso dessas plataformas, especialmente, para as aulas de Educação Física? No contexto pandêmico, é claro.

ENTREVISTADA nº 5: A falta, exatamente, da impossibilidade da socialização, da atividade da interação professora e do aluno, do aluno com aluno, o esvaziamento. Eu tive até uma participação, depois conversando com esse coletivo de professores, eu tive até muita frequência aqui nas mãos, Eu tive uma participação, inclusive, surpreendente nas minhas aulas, mas a grande maioria, os alunos não entravam, porque, assim, principalmente quando não era obrigatório ser síncrono, só gravava a aula e deixava lá, aí entrava menos ainda. Então, assim, essa interação mesmo, acho que a escola toda, essa vivência escolar que faltou nesses meninos, que a gente vai continuar lidando com esse impacto, acredito ainda por alguns anos, isso foi um prejuízo que não dá para recuperar né! Vai ser outra coisa, não tem jeito de voltar e falar assim: ah! como é que a gente fez? Eu fiz algumas práticas com os meninos, mas, assim, vamos fazer alguma coisa relacionada à dança. E aí eles gravavam vídeo do *TikTok*. Vamos fazer o brinquedo, tira foto do brinquedo, fazendo brinquedo, dá os depoimentos, não sei o que, mas são coisas que não dão muito certo, são reforços que você vai ali e coloca um curativo num machucado. Desvantagem tem muita, acho que a única vantagem foi poder dar continuidade, ver esse monte de jovens, crianças, adolescentes terem, de alguma forma, um sentimento de pertença àquela escola com aquele grupo social.

PESQUISADOR: Mas, num contexto geral, você já até falou um pouco, quais foram as principais dificuldades para lidar com essas práticas pedagógicas?

ENTREVISTADA nº 5: Olha, eu não tenho, eu não tive na verdade muitas dificuldades, eu como professora. Porque na minha formação, a gente teve um conteúdo teórico muito consolidado. Então, assim, não me faltou, na verdade, conteúdo. O que me preocupava era como, de alguma forma, captar eles, né! A atenção deles. O que para eles é significativo nesse momento. Então, assim, as dificuldades foram na escolha do conteúdo, na maneira como a gente vai trabalhar esse conteúdo, como é que eu vou mobilizar aquele aluno e trazer essa questão de que a Educação Física tem conteúdos teóricos importantes a serem trabalhados, não apenas os conteúdos práticos, que também são importantíssimos, inclusive, na Educação Física escolar a prática é fundamental, mas, não é só a prática, né! Mostrar que o professor de Educação Física pode mostrar que tem coisas para serem estudadas e que elas são importantes, seja da formação da cultura lúdica brasileira, seja sobre processos de inclusão, seja sobre o desenvolvimento humano mesmo, aspectos de envelhecimento, da saúde. Entender o que que é a atividade física, exercício, tem diferença nisso, o que que é a prática esportiva, o que que é a prática esportiva recreativa, a prática esportiva de performance. Então, tudo isso são conteúdos que a gente pode e deve trabalhar, mas que, talvez, no dia a dia da escola, isso se perca um pouco com a cultura que eles trazem do ensino fundamental, que é de poder fazer o que eles quiserem lá, é meio que não tem aula, um horário que é o meu horário de folga, de descanso, e quando ele chega no Instituto, pelo menos é a experiência que eu tenho. Então, chegou nos Institutos, existem professores de Educação Física, que alguns vão dar continuidade ao que eles tiveram lá no ensino fundamental, com o incremento do esporte e outros vão dizer pra eles: olha, não, não é bem assim esse horário. É um horário de aula como outro qualquer e teremos práticas, teremos momentos de nos divertir, de ser descontraído e isso é ótimo, mas teremos momentos de estudos, de reflexão.

PESQUISADOR: Complementando isso, você acredita que essas aulas remotas forneceram a mesma qualidade que as aulas presenciais?

ENTREVISTADA nº 5: Ah, não! Nunca poderia. Eu acho que o contato do ser humano é indispensável. Aí é uma posição mais, talvez, pessoal, Eu acredito que qualquer que

seja a atividade de ensino e aprendizagem presencial, ela vai ter recursos mais ricos do que com os remotos.

PESQUISADOR: E, assim, você já deu uma pincelada já em algumas partes, mas como que você fez para trabalhar atividades práticas com os alunos? E, em sua visão, o quanto se perdeu dessas atividades práticas com o ensino remoto? Como que você fazia? Eles gravavam vídeos, era ao vivo mesmo, atividades.

ENTREVISTADA nº 5: A maioria das vezes eram gravados vídeos, porque não tinha muito como fugir disso. Como todas as minhas aulas eram síncronas, a gente tem que ter bom senso também, às vezes, os meninos acordavam e eles estavam na cama de pijama. E você obrigar aluno, não tem jeito de se obrigar a abrir uma câmera, eu acho que não faz nem muito sentido, para te falar a verdade. Então, assim, eles faziam registros, às vezes fotos, às vezes vídeo, às vezes postagens no *TikTok*, no *Instagram*, às vezes eles faziam depoimentos, às vezes eles faziam uma mistura de linguagens, assim, em vídeo que tem foto, que tem vídeos. Eu procurei incentivá-los a usar os recursos que eles tinham disponíveis e a criatividade. Mas, assim, as práticas esportivas, por exemplo, as práticas que a gente pode estar ali incentivando grupos maiores, juntos, essas não foram viáveis, essas se perderam. Então, se por um lado os aspectos teóricos, de formação da consciência crítica, eles foram possíveis por não ter outra opção, eles não tinham outra opção, não tinha a quadra para eles pedirem, não tinha o ginásio, então por outro lado o convívio em grupo, as práticas cooperativas, as práticas competitivas e peças, elas realmente ficaram aí de lado pela impossibilidade, não tinha o lugar, não era possível. Estávamos aí com medo de tudo, tinha muita gente morrendo.

ENTREVISTADA nº 6

PESQUISADOR: Durante o processo da implementação do ensino remoto no início da pandemia, seu *campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não, quais as principais dificuldades encontradas?

ENTREVISTADA nº 6: Teve suporte, porque eles colocaram o *Google Classroom* para nós estarmos postando as aulas. Tinham alguns cursos, alguns debates disponíveis. Entretanto, o tempo foi muito curto, foi da noite para o dia, começou numa terça-feira, o dia que nós fomos comunicados que nós não teríamos mais as aulas presenciais e, na quinta-feira, a gente já tinha que estar enviando atividade. Então, assim, teria que ter um tempo para nos prepararmos diante de todo aquele estresse psicológico que nós estávamos vivendo. Então, teve o suporte tecnológico, eles ofereceram recurso, mas não consideraram essa questão de nós estarmos aprendendo, que eu acho que tinha que ter um tempo para a gente aprender, porque daí eu não sabia se eu assistia a aula do negócio, se fazia debate com os alunos, mas teve um suporte nesse sentido. Tinha um *chat*. Acho que era tipo isso aqui mesmo para a gente entrar, mas que a gente nem sabia mexer e sem contar aquelas questões, né? De ordem psicológica que é um choque. Com relação às dificuldades, o filho da gente ficava em casa nos primeiros dias. Eu lembro que eles falavam para não deixar idosos ir ao mercado, aí a gente também ficava nessa, não sabia se fazia compra pros pais, pros avós, foi muito difícil esse primeiro momento, foi o pior. Foi aquele baque da notícia, né! Mudou tudo. Não é que não teve o suporte deles, mas não teve o tempo. Eu acho que em Paracatu ainda demorou um pouquinho, o nosso demorou um dia, aí fez. Eu não achei legal. Eu mandava slides e áudios pelo *WhatsApp*. No primeiro dia, eu não sabia mexer.

PESQUISADOR: Quais foram as principais plataformas que vocês utilizaram nesse período? Principalmente o *Google Meet*, foi o *Zoom*? O que mais vocês utilizaram aí no seu *campus* no início das aulas?

ENTREVISTADA nº 6: O *Google Meet*, o *Classroom*, e a gente usava até *WhatsApp*. A gente mandava recadinho no representante da sala para ele mandar no grupo de sala. As dificuldades é porque a gente fica sempre à mercê, né? Dessa questão da

internet, então, às vezes, a internet está fraca, alunos que não tinham nem acesso a uma internet de qualidade, alguns falavam esse negócio de estou com poucos dados, eu assisti a aula o dia inteiro a sua que é a última. Então, essa dificuldade de ordem tecnológica e essa dificuldade desse baque no primeiro momento de não estar qualificando, preparando professor, para prestar realizando essa demanda.

PESQUISADOR: Isso é, exatamente. A próxima pergunta, que vem falar sobre essa questão da conexão. Você teve problemas de conexão? Os estudantes tiveram? E o que que o *campus* para resolver isso?

ENTREVISTADA nº 6: Fez nada, porque é tudo no particular. Eu que pagava a minha internet, o *campus*, com relação à conexão, não fez nada, né! Para os estudantes, também acho que não.

PESQUISADOR: Não ofereceram nada para os estudantes também não? Tipo os *notebooks*, *chips* e editais para a assistência, para esse fim, você lembra?

ENTREVISTADA nº 6: Eu ouvi falar de cesta básica. Na época da pandemia, eu lembro de os alunos estarem indo lá pegar uma cesta básica. Agora, *notebook*, eu não recordo disso, não, porque a assistência, eu não sei como é que ficou. Porque todo início de ano vem a bolsa de assistência estudantil, aí eles ganham. Porque a demanda do meu *campus* é alta, né! Porque tem a questão da alimentação, o menino tem que se alimentar lá porque a fazenda é longe. Aqui, ninguém anda menos que uns vinte e dois quilômetros, pois mora na cidade, entendeu? A não ser se morar numa chácara, entendeu? E acontece, mas enfim, bem mais difícil. Então, tem a bolsa de assistência estudantil, que é muito boa de ser todo ano, e na hora que chegar aquele ano lá definitivamente deve ter continuado. Mas não, com relação especificamente a isso, não teve não, uma verba específica para isso.

PESQUISADOR: Com relação às aulas em si, quais foram as metodologias ou recursos que vocês utilizaram? Eram aulas gravadas? Existiam horários de aulas ao vivo pelo *Meef*? Como que funcionou no *campus*? Tinha, os horários para cada professor, ou seguia o horário normal. Como que funcionou aí?

ENTREVISTADA nº 6: Seguiu o horário normal, mas o *campus* foi flexível. O professor poderia estar fazendo aulas assíncronas ou aulas síncronas. A gente tinha flexibilidade. Eu, particularmente, usei dos mais diversos recursos. Eu usei a aula no *Google Meet*, eu gravei vídeo, eu lembro que quando eu trabalhei capoeira, eu fiz uma ginga no meio da minha sala com meu filho. Aí eu fiz um vídeo, mostrei as vestimentas da capoeira, expliquei o histórico, eu fiz muito vídeo. Aí eu deixava lá, para eles assistirem e avaliação, eu utilizei o recurso do questionário, avaliação para quem fica no trabalho, eu procurei diversificar o máximo possível.

PESQUISADOR: Mas não chegou a ser obrigatório, por exemplo, um período ao vivo, síncrono e o outro gravado, assíncrono?

ENTREVISTADA nº 6: Então, não. Eu evitava sabe, mas não era uma coisa que era fechado isso no meu *campus*, não. E teve essa flexibilidade. Teve vários professores que fizeram aula só assíncronas, vários não, alguns.

PESQUISADOR: Você acha que para o professor teve algum benefício? Pro aluno teve? Ou não teve benefício para ninguém?

ENTREVISTADA nº 6: Eu acho que foi benéfico sim, porque a gente não tinha muita opção né! Então, entre ter opção e não ter, por esse aluno não está deslumbrando de nenhum conteúdo, então nós tínhamos a opção de fazer nada, né! Não está desenvolvendo nada relacionado ao ensino, o ensino é nosso carro chefe. Porque o restante parou; extensão, treino, projeto de dança, tudo parou. Então, assim, pelo menos nós tínhamos a possibilidade de darmos continuidade ao ensino, divulgando o processo de ensino-aprendizagem para os alunos. Então, eu acredito que o recurso foi benéfico tanto para o professor, que conseguiu desenvolver o trabalho dele, mesmo que não da qualidade como é feita, mas desenvolveu, né! E os meninos não chegaram a perder o ano letivo. Então, eu acho que foi benéfico sim, nesse sentido. Tanto para o aluno, como para o professor. Eu acho que a mágoa que eu tenho é muito mais essa de chegar e já começar no outro dia sem preparo nenhum, sem nada. Mas, eu acho que não tinha opção, ou era nada, ou era dentro dessa perspectiva de mudar, tendo essas aulas *on-line*, a gente mandava muito trabalho. Então, entre nada e está dentro desse contexto de aula *on-line*, de *Google Classroom*, de ter esse

mínimo de contato, era melhor. Foi melhor ter esse contato, mesmo que as aulas sejam muito aquém do esperado. Ficou muito prejudicado. Mas eu acho que teve esse benefício de estar desenvolvendo alguma coisa, melhor do que ficar sem nada.

PESQUISADOR: A próxima pergunta vem mostrar quais foram as maiores desvantagens do uso dessas plataformas? No que concerne, especialmente, à Educação Física em si. O que você acha que nós perdemos mais com essas aulas neste formato?

ENTREVISTADA nº 6: Ah! O nosso conteúdo. Ele tem uma carga horária considerável de aulas práticas das vivências, de estar usufruindo ali das táticas corporais. Ele não é exclusivamente prático, se a gente for analisar, na origem da Educação Física, que era exclusivamente prática, não tinha nenhum contexto, nenhuma problematização dos conteúdos da Educação Física. Há alguns anos, até início da década de noventa, era assim. Então, assim, a gente perdeu essa coisa do prático, embora a nossa disciplina não seja só prática. Isso que eu estou querendo falar, mas tem uma carga prática. A gente trabalha sempre nessa perspectiva, a gente joga uma temática e problematiza ela em todos os contextos, inclusive, o contexto saber fazer. Acho que a maioria trabalha dentro da sua perspectiva de Educação Física escolar. O saber pensar, o saber refletir, qualquer tema aí da cultura corporal, mas também o saber fazer, tanto nas aulas, mais ainda nos projetos, nos treinos. Enfim, e aí essa parte prática ficou muito aquém, embora eu pedisse para os meninos, fazer vídeo, fazer exercício de calistenia, exercícios, alongamento e era o máximo para amenizar, mas óbvio, não tinha como a gente executar a grande maioria da carga horária das nossas aulas práticas. Embora, fique claro que, eu não trabalho Educação Física escolar exclusivamente militarista, que eles chamam, né! Que tinha aquelas concepções pedagógicas da área de Educação Física, tem a militarista e a progressista. Eu só fui orientada para a área progressista, o que não quer dizer que, eu ache que tem que aumentar o acerto a ser trabalhado na Educação Física, e não quer dizer que deve ser descartada as aulas práticas, de forma alguma, com a ideia de aumentar o acerto. Então, se nós já tínhamos um conteúdo prático, a gente vai também os contextualizar sobre diversas formas, conhecimento sobre o corpo, aspectos filosóficos e sociológicos, que envolve aí as práticas corporais, as práticas esportivas. Então, essa parte prática, a teórica não deu, embora eu não goste desse termo, dessa divisão,

mas deu para a gente estar problematizando e contextualizando os conteúdos acerca da Educação Física, a nível, digamos, assim, teórico entre aspas. Agora o prático ficou muito a desejar, ficou muito aquém do esperado.

PESQUISADOR: Com relação a tudo isso, você encontrou dificuldades para lidar com essas novas práticas pedagógicas? Essa nova maneira de dar aulas, tipo, já conhecia o *Zoom*, já conhecia o *Meet*?

ENTREVISTADA nº 6: Não, eu não conhecia. Mas nesse sentido não. Tinha gente que já conhecia o *Google Classroom*, né! Os professores, especialmente da área da informática. Não, eu nunca tinha visto o convite, nunca tinha visto o *Classroom*. O Virtual IF tem uma parte lá que você coloca as atividades, Eu já colocava no Virtual. Só que aí os meninos migraram. Acabaram que ficavam colocando atividade no Virtual IF, que já era uma prática dos professores. Aí a gente teve que aprender a trabalhar no *Google Classroom* e eu não tive facilidade, eu não tenho muita facilidade com a informática. Tive que estudar, mesmo que de maneira remota, não tinha como ir à instituição e alguém ensinar a gente.

PESQUISADOR: Por mais que você acredite que tenha sido benéfico, você acredita que essas aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais?

ENTREVISTADA nº 6: Não. Ficou muito aquém, a desejar.

PESQUISADOR: Como que você fez para trabalhar as atividades físicas práticas? E, em sua visão, quanto se perdeu dessas atividades práticas no ensino remoto? Como que você fazia? Você pedia aos alunos para gravarem alguma parte prática? Era aulas síncronas? Como funcionava?

ENTREVISTADA nº 6: Eu já fiz aulas de dança prática e a gente montava alguma coisa, algumas coreografias da própria sala, cada um fazia um movimento e aí a turma ia repetindo e a gente ia aumentando até formar uma coreografia. Então, por exemplo, eu passo um movimento, aí o outro faz o meu e o do outro. O que eu faço também no presencial, alongamento, a gente fazia, só que assim, não tinha como pegar uma bola, meio que pedir para eles pegarem a bola e fazer drible, os jogos coletivos, nada. As

aulas práticas eram dessa forma. Igual capoeira, eu lembro que ensinei a ginga também. A gente aproveitava o máximo, fomos muito guerreiras. Também pedia para eles demonstrarem alguma prática desportiva e ou corporal que você está fazendo, que você goste, que você faz no seu cotidiano para você manter a sua saúde física e mental. Eu fiz todo aquele contexto, de coisas sobre o corpo, fisiológicos, anatômicos e eles também mandavam vídeos com o que eles estavam fazendo no cotidiano deles. Aí eles faziam vídeo, gravavam e postavam lá. Agora eu fiz uma coisa junto com a outra professora que estava com a gente. A gente mandou diversos *links* de práticas, esse negócio até bem legal, do próprio *YouTube*, por exemplo, até nem sabia na época, mas tem o balé para adultos, bem inicial e aí tinha um *link*. Tinha calistenia, tudo que você pensar, ioga, sobre Pilates e *Body Combat*, tudo para todos os gostos e aí a gente mandou esse *link* pros meninos. Fez até um contexto antes de mandar esses *links* sobre a diferença de exercício físico e atividade física e a gente enviou esses *links* e os meninos tinham que tá filmando e mostrando pra gente qual desses eles tinham mais afinidade de fazer e qual desses eles estavam fazendo. Justamente para está incentivando, né! Aí você via a casa dos meninos no vídeo. Ah, eu falava que se tivesse alguém da família que quisesse fazer, poderia estar fazendo.

ENTREVISTADA nº 7

PESQUISADOR: Bom, a primeira pergunta é a seguinte: durante o processo de implementação do ensino remoto, no início da pandemia, seu *campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido? Se não ofereceu, quais foram as principais dificuldades encontradas?

ENTREVISTADA nº 7: Ofereceu sim. Eu estava voltando de licença maternidade quando entrou a pandemia, né! Já comecei remoto e aí teve. Eu lembro que eles fizeram algumas bolsas internet, eu não sei se era esse o nome, mas eles deram a condição para quem não tinha de ter internet, arrumaram uns computadores, o dinheiro do lanche foi revertido em cesta básica para as famílias que estavam passando necessidade. Então, assim, tentou-se ao máximo suprir a necessidade dos alunos

PESQUISADOR: E com relação ao apoio aos professores, como que foi? Vocês tiveram algum curso para ensinar como seria ou não teve nada?

ENTREVISTADA nº 7: Olha, eu me lembro de alguns cursos, da gente trocando ideias de algumas reuniões para um auxiliar o outro. O pessoal da informática para ensinar a gente a trabalhar com o com o *Classroom*. Foi bem positiva a união que os professores e a direção tiveram na época.

PESQUISADOR: Quais foram as principais plataformas que vocês utilizaram nesse período? E quais as principais dificuldades em utilizá-las?

ENTREVISTADA nº 7: Foi o *Meet* e o *Classroom* para dar as aulas e a minha maior dificuldade, na época, era conseguir gravar aulas de qualidade. Às vezes, eu queria disponibilizar algumas coisas pros alunos antes da aula ou, às vezes, na naquela semana específica eu queria deixar uma aula gravada e uma lista de exercícios, então, essa época, foi minha maior dificuldade. E aí eu comecei a usar um programa na época, nem lembro o nome, e aí as aulas estavam muito pesadas. Então, essa foi a minha maior dificuldade em relação à tecnologia. Às vezes, eu estava gravando a aula

aqui e eu não conseguia parar a aula, então, se eu errasse alguma coisa eu ficava meio embananada. Essa foi a minha maior dificuldade.

PESQUISADOR: Com relação à internet, você teve problemas de conexão? Os alunos tiveram problemas de conexão? E como que você e o *campus* fizeram pra que isso fosse resolvido?

ENTREVISTADA nº 7: Não, eu não tive problema de conexão como muitos alunos tinham e aí foi o que eu te falei, o *campus* tentou, né! O Instituto acho que tentou fornecer a internet na época e até emprestar computadores para que os alunos pudessem acessar. Tinha um aluno nosso que morava na fazenda, ele, inclusive, de vez em quando ia para o *campus* sozinho, usar computador lá. Ele realmente não tinha acesso.

PESQUISADOR: Quais foram as metodologias ou recursos que foram utilizados nesse período? Na questão das aulas mesmo, eram aulas gravadas, eram aulas ao vivo, tinha horários para cada professor, seguia horário normal de aula, como que foi, como que funcionou?

ENTREVISTADA nº 7: A gente seguiu o horário normal de aula. Tinha o horário da semana e cada um dava a sua aula. Aí ficava a critério de cada professor como que ia desenvolver. Eu, particularmente, dava muita aula ao vivo e algumas aulas eu deixava gravada, quando eu achava que era mais interessante. Tinha uma lista de exercícios, alguma coisa para fazer. Então, eram as duas coisas, mas seguíamos o horário de aula.

PESQUISADOR: Você acredita que o uso desses recursos foi benéfico para o professor e para o aluno? Em que sentido seria esse benefício?

ENTREVISTADA nº 7: Sim. Eu acho que diante do que a gente estava vivendo, eu acho que foi sim, muito benéfico. Eu acho que alguns alunos conseguiram aproveitar e para a gente também. A gente conseguiu desenvolver um trabalho razoável, né! E eu acho que, para agora, por exemplo, muita coisa bacana a gente continua usando, como o *Classroom* e muitas reuniões via *Meet*, eu acho que nesse sentido foi bom.

PESQUISADOR: Você acha que essa experiência, o que a gente aprendeu e tivemos que utilizar, vai ficar por muito tempo ainda sendo utilizado ou você acha que o uso dessas metodologias ou dessas tecnologias vai ser só porque recentemente a gente utilizou ou acha que elas vão ficar um pouco mais?

ENTREVISTADA nº 7: Eu acho que o *Classroom*, por exemplo, foi muito positivo. Eu, particularmente, uso bastante. Eu acho que a gente vai usar muito. É claro que outras virão, né? Mas eu acho que vai sim.

PESQUISADOR: Quais foram as maiores desvantagens do uso dessas plataformas de videoconferência, no caso o *Meet*, nesse processo? Principalmente no que concerne ao ensino da Educação Física?

ENTREVISTADA nº 7: Então, para a gente os alunos ficavam com a câmera desligada e aí por mais que a gente tentasse incentivar algo que não fosse só teórico, a gente não sabia se realmente isso estava funcionando, porque a gente não podia obrigá-los a ficar de câmera aberta. Aqui, a gente tinha muitos casos de o aluno ter problemas com exposição, com imagens, não gostava, alguns alunos com autismo e aí acabaram que você não podia obrigar. Então, a gente nunca tinha noção real do que eles estavam fazendo. Acho que esse foi um ponto negativo.

PESQUISADOR: E com relação ao uso dessas tecnologias, você encontrou dificuldades para lidar com essas novas práticas pedagógicas? Por exemplo, era *Meet* o *Classroom* um dos principais, você teve muita dificuldade para utilizá-los?

ENTREVISTADA nº 7: Não, só no comecinho mesmo, até a gente aprender. Mas eu não tive

PESQUISADOR: Você acredita que essas aulas remotas forneceram a mesma qualidade das aulas presenciais? Por mais que elas tenham sido benéficas?

ENTREVISTADA nº 7: Não, não. Porque um dos motivos foi isso que eu falei agora, da gente não saber de fato se o aluno estava ali ou não. Eu acho que se o aluno

realmente estivesse assistindo a aula ele teria aproveitado bastante coisa, mesmo assim, eu acho que o contato presencial, o contato físico, principalmente, na nossa área que trabalha o desenvolvimento com o corpo, com socialização ele é muito mais proveitoso e traz muito mais qualidade ao que a gente quer desenvolver.

PESQUISADOR: E como que você fazia com a parte prática? Como que era desenvolvida atividades práticas? E na sua visão, o quanto que se perdeu com essa falta das práticas durante o ensino remoto?

ENTREVISTADA nº 7: Então, era muito complicado porque era difícil os alunos fazerem algo junto com a gente. Eles estavam de câmera desligada e não queriam saber de fazer o que era proposto. Então, eu tentava estimular a prática e fazia alguns trabalhos em que os grupos se reuniam e faziam a atividade. Uma ginástica *on-line* para todos da sala executarem, aí nesse momento, aquele grupo abria as câmeras e tal. Então, eu ficava tentando estimular mais do que fazer a prática durante a aula.

PESQUISADOR: E você chegou a fazer com eles alguma atividade, por exemplo, para casa? Passava atividades, eles tinham que gravar vídeo, essas coisas ou você não utilizou?

ENTREVISTADA nº 7: Sim, sim. Alguns sim e todos mandavam na verdade, né! E nesses momentos, eles eram obrigados a mandar. Uma vez eu dei uma aula de malabares, pedi para eles abrirem as câmeras, a maioria abriu. Então, assim, eu ficava tentando de alguma forma trazer a prática para a aula, mas não foi fácil, não, foi bem difícil e complicado demais, mas superamos.

ENTREVISTADO nº 8

PESQUISADOR: Durante o processo de implementação do ensino remoto, no início da pandemia, seu *campus* ofereceu suporte para que fosse desenvolvido?

ENTREVISTADO nº 8: O *campus* ofereceu suporte e eu acho que uma das vantagens do *campus* em que eu trabalho é que funciona o ensino a distância. Então, ele já tem uma preparação mais organizada nesse sentido, né! Já está mais preparado para situações como aconteceu na pandemia, que é o ensino a distância

PESQUISADOR: Mas eles ofereceram algum curso, alguma coisa para vocês, tipo, para ensinar a usar alguma coisa ou não? Isso aí você teve que buscar sozinho?

ENTREVISTADO nº 8: Não, isso aí não. Tive meio que correr atrás, porque quando surgiu a pandemia, ninguém sabia, né! Na verdade, pensamos assim: daqui um mês a gente volta, está tudo pronto. Onde eu trabalho, meu *campus*, a coordenação e direção resolveu voltar assim no remoto. Com trinta dias a gente começou já a dar aulas remotas. E as dificuldades foram com o sistema. Eu ainda sofri mais, porque eu estava retornando a dar aula. Então, eu não conhecia nada do sistema que funcionava no IFTM, foi tudo um aprendizado. Meus colegas me ajudaram em reuniões via *Meet*, onde compartilhavam tela.

PESQUISADOR: Quais foram as plataformas principais que vocês usaram? E você teve muita dificuldade de utilizar essas novas plataformas para dar aula? Como foi?

ENTREVISTADO nº 8: Ah! Nós tivemos dois momentos. Primeiro, como ninguém sabia como ia funcionar, sugeri usar o *Google Classroom*. Aí, eu comecei a fazer tudo pelo *Google Classroom*. Passou um tempo, acho que na virada do ano para vinte e um, vinte para vinte, e o pessoal implementou o *Moodle*. Como já tinha o suporte dentro da escola, usava junto com o sistema que nós temos dentro do Instituto (AVA e *Moodle*). Então, aí foi a questão do que eu fazia o aprendizado, mas a escola deu um suporte nesse sentido de você treinar, fazer alguma coisa, teve algumas palestras. Depois que a gente domina o sistema, ele fica bem mais tranquilo. Hoje a gente faz e trabalha tudo com esse sistema, com AVA, né? Até hoje, né! questão de prova que a

gente passa para os alunos. Pra mim, foi uma dificuldade maior, porque eu já estava acostumado com o *Google*, aí veio pro sistema AVA e passa pro *Moodle*, que é o usado no ensino a distância.

PESQUISADOR: Ah! O *Meet* vocês usaram pouco, então? Ou nem usaram né?

ENTREVISTADO nº 8: Nós usávamos, mas pelo seguinte: até que tinha procura e não tinha. Nós tínhamos um momento em que todo professor tinha o atendimento para os alunos via *Meet*. Então, no sistema, se o aluno quisesse algum atendimento ele entrava. Até era meio chato, porque, às vezes, a gente ficava lá uma hora e não aparecia ninguém, né! E mesmo sem ninguém, tinha que ficar.

PESQUISADOR: Com relação à conexão, você teve problemas de conexão durante o período da pandemia? Os estudantes tiveram muitos problemas? E como que o *campus* fez para resolver esses problemas?

ENTREVISTADO nº 8: Eu não tive, não, mas os alunos tiveram. O *campus* também não, mas aí o pessoal organizou a assistência estudantil para ajudar essas pessoas, entendeu? Nesse sentido, quem não tinha acesso à internet procurou assistência estudantil para bancar acesso à internet, quem não tinha equipamento pessoal disponibilizou equipamento. Assim, fizemos um mutirão com professores, quem tinha para doar pros alunos ou emprestar e aí foi resolvendo os problemas que foram aparecendo.

PESQUISADOR: Quais foram as metodologias que vocês usaram nesse período para dar aula? Igual você falou que já tinha um período que você seguia um horário normal, fizeram um horário específico, era obrigatório um horário ao vivo, outros não, como que foi direitinho?

ENTREVISTADO nº 8: Cada um usa uma metodologia. Eu, no início, pensei: como que eu ia fazer para passar para os alunos? Porque eu sabia dessa dificuldade, e outra questão, eles necessitavam de fazer atividade física. Eles estavam fechados, alguma coisa que eles iam fazer. E essa questão de horário, né! Então, você manter um horário, pois, às vezes, o menino usava o equipamento do pai, da mãe, se você

for colocar o horário, poderia ficar difícil. Eu pensei! Eu colocava as atividades no *Classroom* descritas como ele deveria fazer, pensando que eles poderiam ter um ambiente muito pequeno, um apartamento, uma casa pequena, que eles poderiam fazer. Então, eu me atentei muito a exercícios. Como dei aula um mês para os alunos, sabia principalmente que coordenação motora que eles estavam muito carentes, pensei em residência muscular localizada e alguma coisa na parte aeróbica também para eles fazerem alguma prática, para não ficar muito ocioso dentro de casa, porque estava naquela loucura de ninguém saber nada. Então, eu fui nesse sentido e como que eu procedia? Eu jogava no *Classroom*, depois foi no *Moodle*, e os alunos faziam, quer dizer, eu não tinha esse controle, porque 300 alunos não têm como pedir para cada um filmar, me mandar, não tem como ficar vendo essas 300 filmagens. Aí, no final eu lançava o questionário e eles respondiam o questionaram e eu lançava a presença conforme a resposta do questionário.

PESQUISADOR: Nesse contexto, você acha que ele teve benefício?

ENTREVISTADO nº 8: Assim, não sei por que não mensurou muito isso. Mas eu acredito que assim! Alguns até fizeram as atividades, às vezes, poderia acontecer do cara fazer um dia ou outro, não, entendeu? Outra questão também, que eu programava as atividades semanais. Ele tinha uma semana para fazer e ele poderia fazer quantas vezes ele achasse necessário, mas pelo menos uma ele teria que fazer. Pensando assim, ele tem um dia de aula. Agora, o retorno a gente percebeu o seguinte: que houve foi que nós ficamos dois anos, então, quando retornou aqueles alunos que eu dei aula, já estavam no terceiro ano e no terceiro eles não têm aula de Educação Física, então, praticamente os alunos que eu recebi, os alunos de outras escolas, não foram os alunos que eu trabalhei, então, não teve como eu saber.

PESQUISADOR: E quais foram as maiores desvantagens desse uso dessas plataformas? Diretamente para a Educação Física.

ENTREVISTADO nº 8: Ah! Eu acho a dificuldade de você não está vendo o seu aluno para correr direito, para auxiliar, para fazer alguma coisa. Não sei se a gente teria como montar o sistema para ficar atendendo todos, como a gente vê isso na prática.

Você vê o aluno que está com uma dificuldade maior ou como que ele tá conseguindo fazer aquela atividade, o que você pode fazer para auxiliar ele nesse sentido.

PESQUISADOR: E você encontrou muita dificuldade para estar trabalhando com essas novas práticas? Aprender a mexer, aprender a usar, saber como que vai fazer, como que lança um vídeo, como que lança atividade, você teve muita dificuldade para isso?

ENTREVISTADO nº 8: Tive não, tenho até hoje. Quando eu estava na reitoria, basicamente eu era blindado de fazer até um documento, então, hoje eu tenho que fazer um documento, eu tenho dificuldade, porque sempre tive pessoas para fazer. Quando eu assumi a reitoria, eu saí da sala de aula. Quer dizer, fiquei oito anos fora. E aí o sistema vai avançando. Logicamente a gente foi desenvolvendo o sistema para atender, mas eu nunca tinha feito. Aquela história da mão na massa, né! Mas não é muito complicado, tem muito recurso para a gente utilizar nas nossas aulas. Confesso que eu não utilizo muita coisa porque eu defendo muito a prática. Eu uso mais o recurso nas avaliações. Mas, assim, a dificuldade eu acho que foi mais por mim mesmo, né! Anteriormente eu nunca tive muita dificuldade, eu sempre trabalhei dentro, com o sistema. Mas eu estive na FUNERSP. Aí correndo atrás dos amigos e passo a passo aqui, de como que eu tenho que fazer as questões, essas coisas. E a gente vai seguindo.

PESQUISADOR: E com relação à qualidade das aulas, você acha que as aulas remotas, por mais que elas tenham seus benefícios, elas fornecem a mesma qualidade das aulas presenciais?

ENTREVISTADO nº 8: Ah! De forma alguma. Principalmente uma das coisas que eu mais defendo da Educação Física é a questão da colaboração, de enturmar os alunos, não conhecer, de respeitar o outro, a questão da liderança também, o desafio de você está ali. Então, eu até defendo que a Educação Física não é só o esporte. Não, o cara fala: eu faço academia, tudo tal. Falei, mas não é só isso. Você tem que vir aqui pra tá junto com seus amigos, colaborar com eles. Esse é o grande desafio da Educação Física: fazer com que o aluno que é muito acanhado, que ele consiga avançar, tirar esse medo dele de fazer as coisas através do movimento, através da colaboração, da

ajuda de um com outro. Isso a gente nota no dia a dia que acontece de forma natural. Agora, não tem como, era proibido juntar pessoas. Então, quando nós retornamos às aulas eu até fiz a opção para trabalhar só o voleibol, fazer chamada tudo um distante do outro, entrava na quadra num distante do outro, pedia pra fazer o aquecimento, mas depois a gente foi ajustado.

PESQUISADOR: E com relação à parte prática mesmo, como que você fez para trabalhar essas atividades? E em sua visão, quanto que se perdeu dessas atividades práticas com o ensino remoto?

ENTREVISTADO nº 8: Então, aquilo que eu comentei anteriormente, mas eu vou te falar a verdade. O que eu recebi o ano passado e a gente viu que os alunos tiveram uma dificuldade muito grande. Não conseguiam fazer exercícios básicos, um polichinelo, na verdade nem chutar a bola, parece que o menino nunca chutou bola, então, a gente percebe isso. Eu não sei também como é que foi trabalhado as outras escolas, não tive muito essa curiosidade naquele momento. A gente fazia aula de máscara quando voltou, então, eu acho que era assim, foi muito estranho aquele primeiro momento, mas é visível que os alunos perderam dois anos com a prática que eles poderiam ter avançado com as valências físicas, porque a Educação Física permite isso. E depois o tanto que apareceu de aluno com problema, não foi brincadeira.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa O ensino da educação física no período pandêmico (sars-cov-2): um estudo de caso no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. Nesta pesquisa pretendemos verificar, através do discurso docente, o cenário das aulas de Educação Física mediado por plataformas de videoconferência no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio, no período remoto (SARS-CoV-2), no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, analisando-as como possíveis soluções pedagógicas, ou não, no ensino da educação Física. O motivo que nos leva a estudar tal tema é devido ao contexto gerado pela pandemia do Coronavírus e a adaptação e utilização das plataformas de videoconferência nas aulas remotas de Educação Física, é que nos remete a justificar essa pesquisa. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos onde será realizada uma entrevista semiestruturada (questionário) com os docentes, nas quais serão gravadas, transcritas e analisadas, usando-se de um computador *notebook* conectados à internet. As entrevistas serão realizadas remotamente, via Google Meet, sendo feitas posteriormente à assinatura do termo de autorização (TCLE) de ambos. A entrevista será realizada no 2º semestre de 2023, sendo marcadas individualmente com cada professor em dia e local pré-definidos. As entrevistas não causarão nenhum risco físico aos participantes e caso o participante sinta algum desconforto, a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento. Todos os cuidados serão tomados para que o participante se sinta seguro e à vontade.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma fase da pesquisa, bem como em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável,

no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – campus Uberaba e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 ou Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – campus Uberaba nos endereços abaixo.

Local Uberaba MG e data: xx/xx/xxxx

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(s) pesquisador(es) Pesquisador (a) Responsável:

Endereço: R. João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II,

CEP: 38064-790

Cidade: Uberaba MG

Telefone: (34) 3319-6000