

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS COTIDIANOS DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS DESAFIOS DAS AULAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA
PEDAGOGICAL PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION IN DAILY PEDAGOGICAL
RESIDENCY: THE CHALLENGES OF LESSONS IN PANDEMIC TIMES
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA RESIDENCIA
PEDAGÓGICA DIARIA: LOS RETOS DE LAS CLASES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Wallacy Campos Prado¹, João Paulo Tovar², Wylker Firmino³, Marcello Nunes⁴, Murilo
Nazário⁵

- 1 Graduando Residente em Educação Física Universidade Vila Velha (UVV/ES)
- 2 Professor Preceptor Residência Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV/ES)
- 3 Graduando Residente em Educação Física Universidade Vila Velha (UVV/ES)
- 4 Professor Coordenador Residência Universidade Vila Velha (UVV/ES)
- 5 Docente Orientador da Residência Pedagógica Universidade Vila Velha (UVV/ES)

Correspondência para: wallyecp@gmail.com
Submetido em 01 de abril de 2021
Primeira decisão editorial em 29 de abril de 2021.
Aceito em 10 de setembro de 2021

Resumo

Essa pesquisa é proveniente das experiências transcorridas durante o projeto de Residência Pedagógica em Educação Física em uma escola pública de ensino fundamental no Município de Vila Velha, ES. A questão que orienta este estudo é: como o cotidiano das aulas de educação física pode ser tecido no contexto de aulas remotas em período de pandemia do Covid 19? Objetiva discutir e analisar as possibilidades e limitações que envolvem os saberes/fazeres em educação física no contexto de aulas remotas. Para tanto, os caminhos metodológicos desta pesquisa foram estruturados a partir dos subsídios da pesquisa-ação existencial, utilizando como instrumento de coleta de dados o diário de itinerância. Os resultados foram estruturados em dois eixos: sistematização das ações da residência no contexto da pandemia com ênfase na produção das práticas pedagógicas *online*, e as

limitações didático-pedagógicas das aulas de educação física no contexto da pandemia. Deste modo, é possível sinalizar que o cenário de pandemia evocou inúmeros desafios ao exercício da docência, inclusive para a formação inicial. No campo da educação física, esta pesquisa proporciona ampliar as discussões que envolvem o lugar e as especificidades das aulas desse componente curricular em ambiente virtual.

Palavras chaves: Residência Pedagógica; Educação Física, Pandemia; Virtual.

Abstract

This research comes from the experiences that occurred during the Project of Pedagogical Residency in Physical Education in a public elementary school in the city of Vila Velha, ES. The question that guides this study is: how can the daily life of physical education classes be developed in the context of remote classes during the Covid 19 pandemic? This paper aims to discuss and analyze the possibilities and limitations that involve knowledge/actions in physical education in the context of remote classes. For this purpose, the methodological paths of this research were structured based on the subsidies of existential research-action, using the roaming diary as a data collection instrument. The results were structured in two axes: systematization of residency actions in the context of the pandemic, with emphasis on the production of online pedagogical practices, and the didactic-pedagogical limitations of physical education classes in the context of the pandemic. Thus, it is possible to indicate that the pandemic scenario evoked numerous challenges to the practice of teaching, including for initial training. In the field of physical education, this paper intends to expand the discussions that involve the place and specificities of the classes of this curricular component in a virtual environment.

Keywords: Pedagogical Residency; Physical Education, Pandemic; Virtual.

Resumen

Esta investigación surge de las experiencias realizadas durante el proyecto Residencia Pedagógica en Educación Física en una escuela primaria pública del municipio de Vila Velha, ES. La pregunta que guía este estudio es: ¿cómo se puede tener la rutina de las clases de educación física en el contexto de las clases remotas en un período pandémico en Covid 19? Tiene como objetivo discutir y analizar las posibilidades y limitaciones que implica el conocimiento / práctica en educación física en el contexto de las clases a distancia. Para ello, los caminos metodológicos de esta investigación se estructuraron a partir de los subsidios de la investigación acción existencial, utilizando el diario itinerante como instrumento de recolección de datos. Los resultados se estructuraron en dos ejes: sistematización de las acciones de residencia en el contexto de la pandemia con énfasis en la producción de prácticas pedagógicas en línea, y las limitaciones didáctico-pedagógicas de las clases de educación física en el contexto de la pandemia. De esta forma, es posible señalar que el escenario pandémico evocó innumerables desafíos para el ejercicio de la docencia, incluso para la formación inicial. En el campo de la educación física, esta investigación proporciona ampliar las discusiones que involucran el lugar y la especificidad de las clases de este componente curricular en un entorno virtual.

Palabras clave: Residencia Pedagógica; Educación Física, Pandemia; Virtual.

1- Introdução

Mesmo o acesso à educação sendo um direito de todos, assegurado pelo Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), muitos são os desafios no tocante aos aspectos qualitativos de sua efetuação. Em âmbito macroestrutural pode-se destacar aqueles que emergem da relação da educação com o campo político, econômico e social. Já os desafios microestruturais envolvem a gestão das unidades de ensino, a prática docente nas diferentes realidades, a dinâmica e organização curricular, as condições de trabalho, os processos de formação docente, e outros mais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Desta forma, buscar soluções para as problemáticas do sistema educacional se torna um processo amplo e complexo.

Neste sentido, compreendendo que a educação acontece dentro de um contexto histórico-cultural (LIBÂNEO, 1994), vale considerar o atual cenário da pandemia do Covid-19, que afetou todos os segmentos da sociedade brasileira e mundial. Com o avanço da pandemia, a quarentena foi decretada no Brasil em março de 2020 e o Ministério da Educação determinou a suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas. Contudo, no dia 17 de março de 2020 foi publicado no Diário Oficial da União a Portaria N.º 343, que permitiu a substituição das aulas presenciais por aulas remotas durante o período de pandemia (VIEIRA *et al.*, 2021).

As mudanças decorrentes desse “novo normal” acentuaram ainda mais as relações de desigualdade, apresentando outros desafios para a educação brasileira, que perpassam pela adaptação de toda comunidade escolar ao ambiente não presencial. Parte das novas demandas que emergiram da necessidade de aulas remotas, referem-se à apropriação dos meios digitais por parte dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente professores e alunos (ALVES, 2020). Dessa forma, surgem questões fundamentais para a realização de aulas remotas: os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm domínio das plataformas digitais, acesso à *internet* de qualidade e possuem os equipamentos adequados?

Diante desse cenário, o campo científico tem se esforçado para acompanhar as nuances que têm incidido sobre a escolarização brasileira em tempos de Covid-19. Couto, Couto e Cruz (2020) e Moreira *et al.*(2020), apresentam as problemáticas da exclusão digital que surgiram partir das relações de desigualdade socioeconômica. Santana Filho (2020), Coutinho e Côco

(2020), e Barreto e Rocha (2020), relatam a fragilidade dos professores na falta de domínio das competências tecnológicas e a pressão exercida pelo cumprimento das obrigações docentes em ambiente remoto. Ainda sobre o corpo docente, um estudo realizado por Costa *et al.* (2020) discute os impactos da pandemia na saúde emocional dos professores, com destaque para o aumento do estresse negativo e da ansiedade impulsionados pela pressão da nova rotina de trabalho. Já Caniet *al.* (2020) e Avelino e Mendes (2020), abordam a falta de estrutura tecnológica no sistema de educação para apoiar o ensino remoto. E Arruda (2020) sinaliza para a inconsistência das propostas do MEC, que refletem a falta de liderança do ministério nas ações contra os efeitos negativos da pandemia na educação.

Embora a maioria das discussões ocorra em torno do acesso aos recursos materiais, apropriar-se da cultura digital para fins educacionais envolve outros aspectos mais amplos. Mesmo antes da pandemia, um estudo realizado por Prioste e Raiça (2017) afirma que, a inclusão digital na educação enfrenta sete desafios para se estabelecer: o letramento digital dos sujeitos envolvidos na educação; a promoção adequada dos recursos tecnológicos; a capacitação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC); a promoção de conteúdos e materiais didáticos digitais significativos; a melhoria na segurança e confiabilidade na *WEB*; estímulos e o suporte técnico especializado para continuidade no acesso; e a inclusão das pessoas com deficiências às plataformas digitais. Dessa forma, embora o avanço tecnológico na educação seja expressivo no período da pandemia, o mesmo ainda carece de estruturação e democratização dos meios digitais, que perpassa por transformações e avanços nas esferas políticas, sociais e econômicas (PRIOSTE; RAIÇA, 2017). Pressupostos que provocam, também, reflexões sobre os desdobramentos e impactos da pandemia sobre a formação inicial para a docência.

As políticas de formação de professores são um dos objetivos do Ministério da Educação (MEC) que estabelece as diretrizes de estruturação das licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Nesse sentido, uma das ações mais recentes do MEC – porém de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – foi a criação do programa de Residência Pedagógica (RP), no ano de 2018. O programa integra a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo principal é contribuir para efetiva formação para atuação das diferentes licenciaturas nos cotidianos da educação básica (CAPES, 2020). Nesse sentido, o programa estrutura-se através da relação dos principais sujeitos que compõem suas atividades e fazeres, a saber: os

residentes, que são acadêmicos das diversas licenciaturas; os preceptores, que são professores da educação básica que acompanham os residentes no cotidiano escolar; e o docente orientador, que é o professor da instituição de ensino superior que acompanha o programa (SOARES *et al.*, 2020).

Neste contexto, o presente estudo aborda as possibilidades e limitações do programa Residência Pedagógica (RP) em Educação Física no contexto supracitado no cotidiano de uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) no Município de Vila Velha -ES, transcorridas no segundo semestre de 2020.

Sendo a educação física escolar o enfoque desta pesquisa, no processo de adaptação à situação da quarentena, os professores da educação básica tiveram que repensar sua atuação, deparando-se com a problemática de sistematizar as ações pedagógicas para o ensino das práticas corporais em ambiente não presencial. Uma vez que, diferente das outras disciplinas, o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal do movimento (SOARES *et al.*, 1992), portanto as experiências corporais são indispensáveis para as vivências e aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, essa pesquisa apresenta relevância através das reflexões que emergem das problemáticas enfrentadas na prática pedagógica num contexto de pandemia, sendo estruturadas em dois eixos de análise: o primeiro no que diz respeito a sistematização das ações de intervenção da residência e o segundo refere-se às limitações didático-pedagógicas das aulas remotas em educação física. Contudo, assume como objetivo contribuir para as discussões acerca do tema através das análises sobre as possibilidades e limitações que envolvem os saberes/fazeres em educação física no contexto supracitado. A questão principal que orienta este estudo é: como o cotidiano das aulas de educação física podem ser tecidos no contexto de aulas remotas em tempos de pandemia do Covid-19?

2- Referencial teórico

As premissas que estruturam os percursos epistemológicos desta pesquisa amparam-se em Nóvoa (2009) a partir da compreensão que a formação de professores deve ocorrer de dentro da profissão. Para isso o autor apresenta cinco estruturas fundamentais que se interagem constantemente e devem colaborar no repensar dos modelos de formação profissional da docência contemporânea. A primeira relaciona-se a teoria e a prática, ou seja, a formação do professor deve ser orientada pelas práxis pedagógicas subsidiadas por estudos de caso

conectados as diferentes realidades docentes. A segunda é o profissionalismo que possibilita oportunizar uma cultura de formação cujos professores mais experientes assumem o protagonismo na formação dos mais jovens. Na terceira, o profissionalismo docente é acompanhado de um exercício de autoconhecimento e desenvolvimento de si como ser humano integrado ao contexto e tempo social pertencido. Na quarta estrutura compreende-se e situa-se a formação docente de modo integrado e colaborativo entre os professores a partir de equipes pedagógicas que produzem e regulam as funções e ações docentes. Por fim, a quinta estrutura demarca a função social e pública da docência.

Orientados por essas estruturas fundamentais apresentadas por Nóvoa (2009), respeitando as finalidades do Programa Residência Pedagógica, optou-se por estruturar os caminhos metodológicos desta pesquisa a partir dos subsídios da pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002). Assim, professores preceptores, residentes e professor orientador, assumem uma perspectiva integrada e colaborativa de formação a partir das demandas, problemas, necessidades e especificidades que emergem de seus fazeres docentes no/com/os cotidianos praticados.

Assim, a pesquisa-ação deve possibilitar aos sujeitos pesquisados a compreensão constante sobre sua prática, seu lugar e sua ação, elementos que se coadunam com o sentido da Residência Pedagógica e a perspectiva compartilhada de profissionalismo docente de Nóvoa (2009). Os participantes do estudo foram dois graduandos em educação física (residentes), um professor de educação física da escola polo (preceptor), um professor da universidade parceira (orientador) e 30 alunos do 5.º ANO do ensino fundamental. As ações desenvolvidas aconteceram no segundo semestre de 2020, uma vez por semana, totalizando cerca de 16 aulas. Como instrumento de coleta de dados e registro da realidade pesquisada, utilizou-se inicialmente o diário de itinerância, pois ele se estrutura em torno da tríplice palavra/escuta – clínica, filosófica e poética –, além de evidenciar a relação de envolvimento íntimo e particular que envolve o pesquisador no campo de estudo (BARBIER, 2002). A elaboração desse instrumento pode ser dividida em três fases. A primeira é o diário rascunho, responsável pela escrita geral dos registros cotidianos. A segunda fase é denominada de diário elaborado, compreende o momento das reflexões, angústias e mesmo das retomadas das fases anteriores do início do campo, possibilitando revisitar as inscrições vivenciadas. Por fim, na terceira fase, tem-se o diário comentado, responsável pelo compartilhamento e socialização dos escritos que possibilitam o caráter público e contínuo do fazer pesquisa-ação. Com isso, os

resultados dessa pesquisa são provenientes do resgate dos acontecimentos, afetos, tensões e ações produzidas e narradas de modo escrito no diário.

Essa pesquisa está aprovada no comitê de ética em pesquisa da Universidade Vila Velha/ES.CAAE: 39629020.5.0000.5064.

3- Resultados e discussão

Com base na materialidade textual produzida pelo diário de itinerância, organizou-se a análise e discussão dos resultados em dois eixos temáticos. O primeiro relaciona-se a sistematização das ações da residência no contexto da pandemia com ênfase na produção das práticas pedagógicas *online*. E o segundo refere-se as limitações didático-pedagógicas das aulas de educação física no contexto da pandemia.

Compreendendo o contexto de pandemia e respeitando as orientações das autoridades de saúde referente ao distanciamento social, o início das ações da RP aconteceram através de reuniões *online*, sendo o *Google Meet* a ferramenta institucional utilizada pela rede municipal de Vila Velha. Decidiu-se que os encontros aconteceriam todas as quintas-feiras de 9h às 10h, conduzidos pelo professor preceptor e o professor orientador. Nesse primeiro momento, o desafio posto relacionava-se ao processo de organização estrutural da intervenção pedagógica em ambiente remoto. Assim, resgatou-se um princípio da pesquisa-ação que afirma que todo problema constitui-se uma oportunidade de desenvolvimento dos professores a partir da resolução das situações do cotidiano docente.

Outra ação foi a estruturação da comunicação entre os membros do projeto, exceto os alunos da escola, e para isso, utilizou-se do grupo de *WhatsApp*. No decorrer das ações da RP esse grupo se tornou lugar para reflexões pontuais, que antecediam o dia de planejamento semanal. Também se constituiu lugar de socialização de avisos, mudanças nas decisões da secretaria de educação e demais questões inerentes ao cotidiano da escola.

Também nesse momento, foi estabelecido a organização estrutural dos caminhos didáticos a serem empreendidos. Segundo Libâneo (1994, p.197), “o trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos de ensino”. Essa estruturação não segue um formato rígido de ações, dado que, para que seja planejada e efetiva, o professor precisa considerar outros fatores além dos objetivos e conteúdos, como por exemplo: a característica dos sujeitos, o contexto sociocultural, o ambiente, os recursos disponíveis, as análises das avaliações diagnósticas, etc.

Dentro desse contexto, o professor orientador, o professor preceptor e os residentes iniciaram a estruturação e organização das ações.

A primeira questão que norteou essa fase foi: como realizar as aulas de Educação Física de maneira remota? Nessa perspectiva, procedeu-se do seguinte modo: semanalmente o professor preceptor enviava os conteúdos programados para os residentes produzirem as videoaulas a serem compartilhadas com os alunos. Momento em que o diálogo com as premissas propostas por Nóvoa (2009) fez-se imprescindível, principalmente os pressupostos relacionados a teoria e a prática na produção do material e, a mentoria dos professores mais experientes no processo de produção. Nesse sentido, as experiências compartilhadas nas reuniões *online* enriqueciam o a construção das aulas, ao mesmo tempo que contribuía significativamente para a formação mútua dos envolvidos. Esse processo aponta para o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal na prática docente, reconhecer-se professor, suas potencialidades e limitações. E, além disso, compreender o atual cenário como pertencente a esse processo formativo e a responsabilidade social e pública do professor na prática educativa. Pressupostos que coadunam-se em duas dimensões: na primeira diz respeito a formação continuada, em que o professor preceptor, pela natureza de seu fazer, exercita, reconstrói e desenvolve estruturas de orientação e contribuição para os residentes. E também, a formação inicial dos residentes, que são instigados à autonomia docente, ao exercício do fazer pedagógico a partir da mobilização dos diferentes saberes de suas ações.

Problematizar a relevância do professor, é pensar no contexto em que os processos de ensino-aprendizagem acontecem, e nesse sentido, refere-se em compreender que os alunos também foram acometidos pelos impactos decorrentes da pandemia. Pressuposto que motivava a construir processos de ensino, mesmo em ambiente *online*, significativos e consonantes com as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, o novo desafio posto relacionou-se aos procedimentos didáticos a serem adotados na produção das videoaulas. Para Libâneo (1994), o método é muito mais do que o domínio de procedimentos e técnicas de ensino, mas engloba todo o processo educativo e suas relações com a sociedade. São os caminhos determinados pela relação dos objetivos com o conteúdo, e que perpassam pelas exigências e limitações do contexto em que prática docente acontece. Nesse sentido, o professor para organizar sua intervenção, precisa ler a realidade, considerar suas vertentes e processos subjacentes da aprendizagem, buscando o caminho mais adequado para veicular suas intencionalidades pedagógicas. Dado o contexto da pandemia, para tanto, as ações foram sistematizadas da seguinte forma:

No dia 16 de outubro iniciou-se o plano das ações pedagógicas, etapa orientada pelo professor preceptor, que apresentou os temas a serem ensinados no semestre 2020/2, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos conteúdos de educação física escolar para o fundamental I do semestre 2020/2.

Datas	Conteúdos
17/09/2020	Jogos de oposição
24/09/2020	Gincana
01/10/2020	A diferença de jogo e esporte
08/10/2020	Jogos pré-desportivos de atletismo
15/10/2020	Jogos pré-desportivos de handebol
29/10/2020	Jogos pré-desportivos de futsal
12/11/2020	Brincadeiras de matriz africana
26/11/2020	Lutas de matriz africana

Fonte: construção do autor.

Essa seleção dos conteúdos foi feita a partir do proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o quinto ano do ensino fundamental e das escolhas provenientes da autonomia do professor preceptor, a partir da leitura da realidade da escola do estudo. O professor preceptor forneceu total autonomia aos residentes nas composições didático-pedagógicas sobre o ensino dessas unidades temáticas. Ou seja, como e o que seria ensinado desses temas ficou sobre a responsabilidade dos residentes. Decisão que corrobora com as premissas de Nóvoa (2009) sobre a formação docente realizada do mais experiente para os menos experientes, mas oportunizando autoria aos menos experientes, no caso, os residentes.

Vale destacar que esses temas integram o universo da cultura corporal, que para Soares *et al.* (2012, p. 38), é entendida como “[...] o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no transcurso da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica [...]”. Acrescentam que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (SOARES *et al.*, 2012, p. 62).

Para Freire (2009), a diversificação das experiências corporais através dos jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, assumem papel importante e colaborativo na construção da identidade e autonomia corporal dos praticantes. Segundo Freire (2009, p. 74), “as atividades

da escola não são exatamente as mesmas que as crianças fazem fora dela — as linguagens adquirem, então, conotações específicas”, nesse sentido, a diversificação dos conteúdos enriquece as aprendizagens da cultura corporal do movimento, ampliando assim o conhecimento do aluno acerca do seu corpo, das possibilidades de prática, bem como da construção dos significados que tais vivências proporcionam aos sujeitos praticantes. É dentro desse contexto que se fundamenta a importância do professor de educação física escolar, ou seja, articular a seleção e oferta de conteúdo a partir de sua relevância social e conexão com a realidade dos alunos.

De certa forma, a escolha por esses temas expressa um pouco da tradição em educação física, uma vez que Matos *et al.* (2013), ao analisarem 146 artigos em 14 periódicos da área encontrou a seguinte recorrência de conteúdos que são pesquisados no campo da educação física escolar:

Dos trabalhos analisados, 42 tratam sobre Esportes (29%), 32 sobre Jogos e Brincadeiras (22%), 25 Danças (17%), 16 Ginásticas (11%), 4 Capoeiras (3%), 3 Lutas (2%) e 24 abordam Vários Conteúdos (16%). Intitulamos como Vários Conteúdos aqueles artigos que abordam dois ou mais conteúdos, assim como aqueles que tratam sobre a sua natureza e sistematização nos ciclos de aprendizagem (MATOS *et al.*, 2013, p.131).

Nesse sentido, os sujeitos desse estudo foram desafiados a empreender o processo de ensino dessas práticas corporais realizando a transposição das mesmas para o ambiente não presencial. Para tanto, fez-se necessário a sistematização de algumas ações, dado que, residentes, professor preceptor e alunos estavam em casas diferentes. Questões como: quais os espaços e materiais que os alunos têm disponível em casa? Quais conteúdos serão selecionados de cada tema?

Dessa forma, estruturou-se a produção do material didático em quatro etapas. **Na primeira etapa pesquisava-se, apropriava-se e aprofundava-se no tema da semana.** O objetivo dessa etapa consistia em ampliar o conhecimento dos residentes a respeito do conteúdo, do público alvo, da escola e das possibilidades pedagógicas, a fim de compreender e construir possibilidades de aprendizagens a partir dos conhecimentos adquiridos.

Algumas reuniões foram utilizadas para discussão de artigos e livros relacionados à temática da semana ou sobre educação física escolar de modo geral. O professor orientador sugeria temas para que os residentes pudessem pesquisar e no próximo encontro debater o assunto estudado. Essa prática se apoia em Nóvoa (2004) na experiência compartilhada do professor em exercício para a formação dos novos professores. Neste sentido, a formação acontecia de

forma horizontal e comunitária advinda dos saberes compartilhados. Então o artigo, além de acrescentar no conhecimento dos residentes, também servia de tema norteador de discussões, associando as teorias com a prática docente.

Esta etapa se subsidia também na importância do professor-pesquisador, que segundo Nóvoa (2009), é aquele que busca a melhoria de suas práticas pedagógicas, refletindo sobre como suas ações podem intervir de forma assertiva na realidade de modo a transformá-la. Esse processo remete também a autonomia e a formação profissional, sendo a pesquisa elemento fundamental não somente para a prática pedagógica, mas também para a formação do professor.

A segunda etapa foi a **elaboração do plano de aula**, escrito dentro de uma estrutura didática que facilita a planificação da teoria e suas relações com a prática, seguindo uma sequência lógica de ações.

Para Libâneo (1994), o plano de aula constitui-se como tarefa inerente à intervenção pedagógica organizada e assertiva, portanto é indispensável para a prática educativa. Após e durante a pesquisa, o propósito do plano de aula é conectar os conteúdos, objetivos, caminhos metodológicos, recursos e também a avaliação, a fim de sistematizar as ações pedagógicas determinadas pelo professor.

Nos objetivos do plano de aula, buscou-se atingir as três dimensões da aprendizagem, que são vinculadas aos quatro pilares da educação segundo a UNESCO (DELORS, 2003), a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sendo os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para que, desta forma, a aprendizagem aconteça nos diferentes campos do saber.

Na metodologia, além da explicação oral dos conceitos e a demonstração dos movimentos, buscou-se aproximar o conteúdo da linguagem digital, utilizando de *memes*, figuras, animações, músicas, trechos de reportagens e vídeos como ferramentas ilustrativas e complementares do conteúdo trabalhado, tendo como objetivo explorar os sentidos dos alunos, para assim, ampliar sua experiência em aprender.

Levando em consideração as diferentes realidades de cada aluno, buscou-se utilizar de materiais comuns do cotidiano, adaptando e explorando novas formas de utilizar objetos para fins didáticos no auxílio da aprendizagem. Materiais como: meias, cabo de vassoura, giz, papel, chinelo, garrafa pet, etc. Faz parte da formação do professor aprender a dialogar com as realidades, utilizando de elementos comuns do cotidiano para fins pedagógicos.

Após a elaboração do plano de aula, a terceira etapa foi a **gravação da videoaula**. Nesta etapa utilizou-se o telefone celular na posição horizontal para realizar a gravação do roteiro determinado pelo plano de aula. As gravações foram realizadas em ambiente residencial, onde buscou-se a melhor iluminação, e também ambiente longe de ruídos e possíveis distrações. Na maioria dos vídeos, os residentes revezavam entre quem ia filmar e quem ia ser filmado, fazendo várias gravações para depois avaliar a de melhor qualidade. Os residentes buscavam melhorar a dicção e a utilizar recursos linguísticos para transmitir o conteúdo de forma lúdica e prática. Embora tivesse um roteiro elaborado, os residentes usavam da liberdade de criatividade durante as falas, usando de exemplos e comparações, levando em consideração as características pessoais de cada residente.

A **edição audiovisual e upload** do vídeo é a quarta e última etapa da produção do material didático. Nessa etapa utilizou-se da ferramenta de edição de vídeo *Adobe Premiere*. A ferramenta permite realizar cortes no vídeo, adicionar efeitos visuais, textuais e sonoros, entre outros. Como complementação da gravação, utilizou-se nessa etapa a adição de trechos de outros vídeos *do YouTube*: reportagens, desenhos, filmes, músicas e danças. Depois de articulado e revisado, o material era enviado para o canal Residência Pedagógica no *YouTube*, disponibilizando o link de acesso no grupo do *WhatsApp* para a avaliação do professor preceptor e o orientador. Como pode ser observado na figura 1.

Figura 1– Capa da videoaula sobre brincadeiras de matriz africana.



Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo o professor preceptor, os vídeos eram enviados para um grupo de *WhatsApp* da turma da escola. Condição que dificultou o processo avaliativo, até porque os residentes não tinham contato direto com os alunos e os mesmos não enviavam devolutivas sobre as aulas, era relatado apenas que não tinham dúvidas e nem dificuldades de realizar as atividades em

casa. Nesse sentido, foi proposto que os alunos gravassem vídeos realizando as aulas em casa, mas também não houveram retornos.

Desta forma, encerrou-se as atividades da RP em dezembro de 2020 com uma reunião de orientação a respeito do recesso de fim de ano e também das possíveis possibilidades de intervenção para 2021, e ainda assim, em cenário de incertezas devido à situação da pandemia do Covid-19.

Também nesse momento, buscou-se elencar os principais desafios das aulas remotas em educação física, pressuposto que demarca a inserção do segundo eixo temático de análise, as limitações didático-pedagógicas das aulas de educação física no contexto da pandemia.

O **primeiro desafio** diz respeito às limitações dos saberes/fazeres empreendidos. Nesse sentido, partindo da premissa de formação de professores é preciso salientar que, os residentes e mesmo o professor preceptor encontravam-se em um contexto pedagógico novo. Como tal, não traziam consigo saberes voltados a composição didática para aulas remotas, tanto na falta dos recursos adequados quanto na falta de domínio das ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Todavia, na proposição da pesquisa-ação, constitui-se como parte das questões que envolvem a formação do professor as imprevisibilidades cotidianas da prática docente. Pressuposto que instigou os sujeitos do estudo a criarem alternativas didático-pedagógicas com os recursos e ferramentas epistemológicas que tinham disponíveis.

Ainda sobre o corpo docente, o **segundo desafio** foi a dificuldade de planejamento e estruturação das aulas. O processo de construção das aulas remotas foi complexo, partindo das diferentes realidades de cada aluno. O fato dos residentes não conhecerem a realidade das famílias, isto é, o espaço, os materiais disponíveis para as atividades, as relações familiares dos sujeitos, as limitações e potencialidades físicas e cognitivas dos alunos, dificultou o processo de planejamento das aulas. Embora os residentes buscassem simplificar as atividades para serem de fácil reprodução, ainda assim não se tinha a certeza de sua execução e nem de seus resultados. Nesse sentido, percebeu-se como a progressão dos conteúdos foram prejudicadas, uma vez que, na educação física, o desenvolvimento dos conteúdos segue diferentes níveis de complexidade na medida em que as aprendizagens acontecem com/nas experiências corporais. Há conteúdos em que a experimentação é individual, mas há também aqueles de aspectos coletivos, cooperativos e competitivos que compõe a estrutura de algumas práticas corporais como lutas, danças, brincadeiras, jogos e esportes.

Faz parte das aprendizagens concernentes à cultura corporal do movimento, a relação do sujeito com seu próprio corpo, com o outro, com o ambiente e com a tarefa proposta, o que foi difícil estabelecer relações desses componentes em ambiente remoto, pela complexidade de se pensar aulas práticas de educação física para diferentes realidades e contextos. Desta forma, percebeu-se os prejuízos no desenvolvimento da socialização, da comunicação e das linguagens concernentes às práticas corporais entre os alunos. Consequentemente, o processo avaliativo foi comprometido em vários aspectos, não pelo demérito da intervenção, mas pela limitação de acompanhamento didático-pedagógico imposta pelo contexto de aulas remotas em educação física.

Segundo Libâneo (1994, p. 195), “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas”. O autor compreende a avaliação como tarefa didática necessária na prática escolar, pois através de seus resultados o processo de ensino-aprendizagem pode ser avaliado, tanto da parte do professor quanto dos alunos. Esses resultados permitem ao professor avaliar sua prática docente, partindo da ideia de que parte do sucesso de sua intervenção são os resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a avaliação educacional é diagnóstica e também formativa, pois a partir dela o professor pode realizar uma reflexão da qualidade do trabalho escolar, e a partir disso, realizar alterações significativas visando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro problema identificado, que constituiu o **terceiro desafio**, refere-se à falta de acesso ao aparato tecnológico por parte dos alunos, que não possuíam acesso à internet de qualidade, tampouco os equipamentos necessários, e outros, no entanto, não dominavam as plataformas do mundo digital. Elemento que se fez evidente quando foi recomendado a construção de aulas em papel A4 que seriam impressas para os pais dos alunos pegarem na escola. Outros elementos foram compartilhados pelo professor, em que alguns pais por terem mais filhos e por estarem em home office, dispunham de apenas um recurso tecnológico.

Almeida (2005) compreende essa questão de desigualdade e exclusão digital em três dimensões, sendo elas: de natureza instrumental, na falta de domínio dos meios digitais; de natureza socioeconômica, na falta de acesso à internet e dos equipamentos necessários; e por fim, de natureza geográfica, referente as regiões com baixa ou sem cobertura digital.

E também, Silva *et al.* (2020) sinalizam para as dificuldades de adesão as aulas de educação física em tempos de pandemia. Destacam que há os alunos que sabem utilizar o aparato tecnológico, todavia não possuem em suas residências, devido a fatores socioeconômicos, essas ferramentas. Um estudo desenvolvido por Alves (2020, p. 8) no contexto da educação

pública na Bahia afirma que o ensino remoto “[...] pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar”. Essa é uma realidade recorrente em outros estados do Brasil, característica comum em países em desenvolvimento. A autora relata as angústias e tensões dos pais, professores e alunos frente às novas configurações da educação em contexto de aulas remotas, que se constitui em um grande desafio educacional da atualidade.

Um estudo realizado pelo IBGE em 2019 registra que 82,7% dos domicílios do país possuem acesso à Internet, sendo 86,7% da área urbana e 55,6% da população rural. Embora o estudo mostra o avanço da tecnologia nas diferentes regiões do país, ainda se registra que 12,6 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet, sendo os principais motivos: a falta de interesse em acessar à Internet, os serviços de acesso serem caros e a falta de conhecimento digital. Já dos equipamentos da população com acesso, o estudo afirma que 99,5% da conexão era através de aparelhos de celular, seguido por 45,1% nos computadores, 31,7% nas televisões e 12,0% em tablets (IBGE, 2019). Analisando os dados do estudo e trazendo para o contexto de interesse desse texto, é preocupante a situação do Brasil em relação às aulas remotas, principalmente nas regiões rurais cujo acesso é precário. O estudo também revela que o principal motivo de acesso não está relacionado para fins educacionais, o que também levanta a reflexão sobre a necessidade da educação de acompanhar os avanços tecnológicos.

O **quarto desafio** foi a dificuldade de inter-relação pedagógica com os demais sujeitos da comunidade escolar. Partindo da compreensão que o professor de educação física compõe o quadro de professores e dos demais sujeitos da escola, a sua relação com os seus pares tem diferença significativa na qualidade de sua intervenção. Dado que, alguns projetos poderiam ser desenvolvidos em parceria com outros professores, os projetos multidisciplinares, enriquecendo ainda mais sua atuação enquanto professor de educação física, principalmente, no ensino fundamental, em que os alunos ficam com um professor de sala. E por outro lado, a comunicação e o diálogo com os outros professores daria aos residentes maior experiência e vivência na comunidade escolar, a compreender os lugares pedagógicos no cotidiano, o diretor, coordenador pedagógico, equipe de serviços gerais, entre outros. A escola é um ambiente formativo e também se constitui como comunidade de afetos.

O modo como os sujeitos se relacionam e potencializam os seus saberes/fazer pedagógicos tencionam sobre possibilidades e alcances do ato educativo, seja em uma ação de um componente específico ou de toda a escola. Pois é, na inter-relação, no diálogo, nas

contradições, nos debates e compreensões do lugar pertencido que se criam ações amplas de natureza educacional. Considerar os diferentes atores do enredo educacional escolar significa olhar para a escola para além de seus muros, paredes, salas e quadros, mas como uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009).

4 – Considerações Finais

Desta forma, experimentou-se as vivências do cotidiano escolar nos dois eixos de interesse deste texto. O primeiro na formação profissional segundo as premissas de Nóvoa (2004), no que se refere a uma formação compartilhada e horizontal, dialogada entre o professor mais experiente e os professores em formação. E também, nas limitações encontradas na produção de aulas de educação física em ambiente remoto devido à realidade da pandemia.

Através desta pesquisa, percebeu-se o desenvolvimento dos residentes no decorrer das ações do programa. Este desenvolvimento se deu no autoconhecimento enquanto professor, no diálogo e interação entre os envolvidos, na compreensão das estruturas organizacionais de uma escola, no desenvolvimento de habilidades e métodos para resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e nas responsabilidades pedagógicas assumidas pelo professor. Desenvolvimento que foi percebido durante as reuniões online através do avanço do diálogo concernente à prática educacional e também na progressão da qualidade de intervenção nos materiais didáticos produzidos.

Nesse sentido, esse trabalho é também precursor das possibilidades educativas em um contexto atípico, vivenciando no programa da RP, as reflexões e ações pedagógicas necessárias à realidade da pandemia, e delineando assim, ações futuras no mesmo contexto e dos possíveis desdobramentos do “novo normal”. Embora seja promissor a produção de aulas de educação física escolar em ambiente online, o campo ainda tem caráter pioneiro e defronta com muitos desafios. Problemas estes que são de ordem sistêmica, em que as soluções não dependem somente da esfera da educação, mas são originados das relações de desigualdade social no Brasil.

A democratização da cultura digital para a educação básica envolve planejamento nacional, que perpassa por um treinamento para professores, pais e alunos, o acesso à Internet de qualidade nas diferentes regiões do Brasil e a disponibilização dos recursos materiais necessários. A estruturação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), necessita de estudo para desenvolver um plano de ensino que seja consonante com as realidades do Brasil, sistematizando os conteúdos, objetivos, desenvolvendo metodologias de ensino ativas e formando processos avaliativos que sejam significativos para os diferentes contextos,

realidades e características dos alunos. A pandemia demonstrou o quanto a educação necessita aproximar-se e apropriar-se dos avanços tecnológicos, e ainda mais, o quanto a desigualdade social é evidente e precisa ser combatida através de políticas públicas num plano de desenvolvimento nacional.

Portanto, esta pesquisa, nas suas análises e ações, buscou minimizar os danos da pandemia na educação, em específico, nas aulas de educação física no ensino fundamental. Embora buscou-se o melhor caminho no contexto da intervenção, destaca-se a dificuldade de planejamento e execução de aulas de educação física para o ambiente remoto, devido às especificidades da prática educacional das vivências corporais. A intervenção ficou comprometida pelas limitações impostas pelo contexto, principalmente o ciclo avaliativo, na falta do acompanhamento didático-pedagógico e a ausência das devolutivas por parte dos alunos. O que constitui-se um desafio orientar, propor, exigir e avaliar em educação física à distância. Por outro lado, com estruturação e planejamento a longo prazo é possível sistematizar aulas de educação física em contexto híbrido, explorando da cultura digital para a construção dos saberes acerca da cultura corporal, não substituindo, mas compondo, as aprendizagens adquiridas através das aulas práticas.

Assim, conclui-se a importância desse texto nas experiências da formação de professores, das suas discussões, análises e ações pedagógicas, para subsídio de outras pesquisas na área, compondo também, esse relato às demais vivências de outros professores que perpassam situações semelhantes na adaptação ao “novo normal”.

5 – Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020.

ALMEIDA, L. B.*et al.* O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, 2(5), p. 56-62, 2020.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: terceira versão.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CANI, J. B. *et al.* Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ: DP; Brasília/DF, 2009.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.

COSTA, T. de A. *et al.* A saúde emocional dos professores durante a pandemia em tempos de aulas remotas. **Anais VII CONEDU - Edição Online.** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 2009.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019.** ISBN 978-65-87201-56-6. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.

MATOS, J. M. C. *et al.* A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19 / Methodologies and technologies for education in times of pandemic COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, 3(3), p. 6281-6290, 2020.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PRADO, FIRMIMO, TOVAR, NUNES & NAZÁRIO; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.18, n.1, p. 31-49, 2022

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020.

SILVA, A.J. F.*et al.* A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

SOARES, R. G. *et al.* Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista InsignareScientia**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2020.

SOARES, C. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA, D. A., *et al.* A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de covid-19. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 11, n. 16, jan. 2021.