




O ENSINO REMOTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM NARRATIVA: ENTRE RUPTURAS E APRENDIZADOS NA EXPERIÊNCIA COM A TECNOLOGIA

PHYSICAL EDUCATION REMOTE TEACHING IN NARRATIVE: ON THE RUPTURES AND LEARNING IN EXPERIENCES WITH TECHNOLOGY 

ENSEÑANZA ONLINE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN NARRATIVA: SOBRE LAS RUPTURAS Y APRENDIZAJES EN EXPERIENCIAS CON TECNOLOGÍA 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122440>

 **Leilane Shamara Guedes Pereira Leite***

<leilane.guedes.pereira@gmail.com>

 **Alan Queiroz da Costa**** <alan.qcosta@upe.br>

 **Marcio Romeu Ribas de Oliveira*** <marcioromeu72@hotmail.com>

 **Allyson Carvalho de Araújo*** <allyssoncarvalho@hotmail.com>

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, RN, Brasil.

**Universidade de Pernambuco (UPE). Recife, PE, Brasil.

Resumo: A literatura tem apostado na compreensão coevolutiva entre tecnologia e educação destacando o professor como peça-chave neste processo. O objetivo do texto é problematizar a vivência pedagógica de uma professora de Educação Física da rede estadual de ensino durante a pandemia de covid-19, sob as lentes do neotecnicismo e das literacias emergentes. Adotou-se a metodologia qualitativa a partir dos estudos narrativos, dos casos pedagógicos e suas contribuições para formação docente. Como resultados percebeu-se o sentimento de incompetência para lidar com plataformas digitais, o apoio de uma rede de colaboração por pares, a urgência do “como utilizar ferramentas tecnológicas” e, em segundo plano, “o que ensinar”. Considera-se, por fim, que pensar o ensino remoto de Educação Física na pandemia é mais do que pensar em tecnologia, mas antes é refletir sobre como o professor se forma pela experiência e as possibilidades de modificação na percepção de aula de Educação Física neste contexto.

Palavras-chave: Educação Física. Covid-19. Educação a distância. Narrativa Pessoal.

Recebido em: 10 fev. 2022
Aprovado em: 03 mar. 2022
Publicado em: 14 abr. 2022



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO

A velocidade do avanço tecnológico tem operado rearranjos sociais dos mais diversos e, no campo educacional, colocado a própria centralidade da escola em questão (SIBILIA, 2012). Tal movimento deve ser entendido a partir de uma compreensão de tecnologia que supere a centralidade do artefato tecnológico e considere como o dispositivo pode desencadear alterações nas práticas sociais, nas formas de interação humana e no reconhecimento de si e do outro, bem como este elemento altera contextos organizacionais/institucionais ao revisar estruturas sociais¹. Portanto, a porosidade contemporânea para os dispositivos de tecnologia digital tem provocado no campo educacional/escolar, dentre outros, um constante questionamento sobre suas práticas, sua forma de organização e sua função social.

Esses questionamentos derivam do entendimento de que todo ambiente educacional funciona como um sistema complexo em que a modificação de um elemento (um tipo de tecnologia, por exemplo) demanda uma reordenação de todo um ecossistema educacional. Neste sentido, a literatura na última década tem apostado na compreensão coevolutiva entre tecnologia e educação (Ex.: BURNE, 2017; ARAÚJO; KNIJNIK; OVENS, 2021; ARAÚJO et al., 2021a; TINÔCO; ARAÚJO, 2020). Destacadamente o professor é uma peça-chave na reordenação dos processos, afetando-se pela inclusão de tecnologia e respondendo, adotando-as ou rejeitando-as, aos estímulos desencadeados pelo dispositivo, as práticas tributárias deste e pelo contexto ofertado em seu ambiente de trabalho (DAVIS; EICKELMANN; ZAKA, 2013).

Crê-se que o exercício de revisitar experiências de professores e seus encontros com tecnologia digital pode ajudar a compreender melhor o que dela deriva em suas práticas. Assim, dentro de um contexto da pandemia do SARS-CoV-2² (igualmente nominada como covid-19), em que 138 países efetivaram o fechamento de suas escolas em respeito à política de distanciamento físico e, conseqüentemente, provocando a interrupção abrupta da escolarização de 80% das crianças em todo mundo (VAN LANCKER; PAROLIN, 2020), não é difícil encontrar relatos de professores que subitamente se depararam com uso compulsório de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como condição para realizar seu ofício.

Na tentativa de compreender o tempo presente e na restrição de instrumentos que consigam captar toda a complexidade do campo educacional, com as limitações de experimentos e investigações *in loco* (pelo mesmo princípio de distanciamento físico), as narrativas docentes têm ganhado espaço para incitar as mais diversas questões (SILVA et al., 2021; BÔAS; NASCIMENTO, 2021; VAREA; GONZÁLEZ-CALVO; GARCÍA-MONGE, 2022). Tendo como princípio o que qualquer experiência humana é passível de ser anunciada, elaborada, narrada, as pesquisas narrativas têm dado espaço para que os docentes signifiquem suas experiências, falem de si e de seus arranjos para atuar e compreender uma realidade em que se inscrevem em determinado espaço temporal (SOUZA; MEIRELES, 2018).

1 LIEVROUW; LIVINGSTONE *apud* SELWYN, 2017.

2 Para saber mais sobre a SARS-CoV-2, convém consultar os websites da Organização Mundial da Saúde (OMS) em: <https://www.who.int/>

O texto que se apresenta é um exercício dessa escuta atenta e reflexiva, cujo objetivo é problematizar a vivência pedagógica de uma professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, sob as lentes do neotecnicismo e das literacias emergentes do contexto de pandemia. O manuscrito cria um movimento de diálogo entre a professora relatora com outros professores que, sob diferentes olhares, lançam reflexões sobre a experiência. Com intenção formativa, ao refletir de forma sistemática sobre a experiência, o texto promove tanto a reflexão sobre a prática da professora quanto a problematização contextualizada do ensino remoto para a Educação Física.

2 OLHAR METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica adotada alinha-se aos estudos de vertente qualitativa que considera os fenômenos investigados sob um prisma contextual. Inspira-se em estudos narrativos que consideram que “os professores aprendem a partir de suas experiências práticas e este processo de aprendizagem mantém-se durante toda a sua carreira” (KELCHTERMANS, 1995, p. 5) e que “certos eventos, fases ou pessoas funcionam como ‘pontos de viragem’ nas histórias [...]. O professor sente-se forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões, mudando elementos do comportamento profissional” (KELCHTERMANS, 1995, p. 7-8).

Mais do que um momento de reflexão pontual sobre uma prática, Passeggi e Souza (2017) apontam que operar pela narrativa

[...] propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito [...]. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Assim, o sujeito a narrar sua experiência é uma jovem professora de Educação Física do ensino médio do Nordeste brasileiro em contexto de pandemia do SARS-CoV-2. Operacionalmente o texto inspira-se nos casos pedagógicos sistematizados por Casey Goodyear e Armour (2017) e problematizado por Araújo (2019) no que tange a suas contribuições para pensar os estudos sobre formação docente. Nestes, a professora oferece uma narrativa que serve como ponto de partida para análises de pesquisadores para uma retomada refletida do professor em tela.

A narrativa foi elaborada por uma professora que trabalha há quatro anos na rede pública estadual de educação básica do Rio Grande do Norte (RN), atualmente atuando em um Centro de Estadual de Educação Profissional (CEEP). O texto descreve suas impressões ao ministrar aulas remotas durante o período entre 2020 e 2021. Sua narrativa serve como ponto de partida para um movimento dialógico entre ação e reflexão, uma conversa entre pares que buscam compreender nuances da experiência do ensino remoto para pensar o que a área da Educação Física pôde aprender com o período pandêmico.

3 NARRANDO A CENA: ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO

No RN, a suspensão das aulas presenciais na rede básica de ensino foi adotada pelo Decreto nº 29.524 (RIO GRANDE DO NORTE, 2020), de 17 de março de 2020, que suspendeu as aulas por 15 dias. Posteriormente, foram prorrogadas repetidamente até o segundo semestre de 2021. Em um primeiro momento, cada unidade escolar passou a realizar reuniões com seus respectivos docentes para refletir sobre a condução das ações educativas diante do novo contexto pandêmico. Após as reflexões, a rede adotou o ensino remoto no intuito de atender aos alunos e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante das diferentes realidades de cada unidade escolar, das dificuldades e/ou restrições de acesso dos alunos e do despreparo da maioria dos professores, coube às equipes escolares ponderar com os seus respectivos professores a forma de atuação junto aos alunos. Então, frente à minha realidade, optei por trabalhar de forma assíncrona pois desconhecia a maioria das plataformas e ferramentas existentes para realização das aulas remotas síncronas, embora não tivesse ainda naquele momento me apropriado com clareza desses conceitos (síncrono e assíncrono). Me pareceu menos intimidador e mais próximo do que já realizava, em alguma medida, anteriormente (como a utilização do *Google Forms*³, estudo dirigido, filmes e documentários) dada também a especificidade da Educação Física.

É importante ressaltar que os professores nesse momento também estavam em contextos profissionais e familiares diversos e precisaram realizar um novo gerenciamento de suas atividades pessoais e profissionais buscando reinventar suas ações didáticas e pedagógicas através de aulas *on-line* e/ou da utilização de plataformas digitais sem qualquer formação, treinamento ou apoio inicialmente. Nesse contexto, embora tivesse formação que considerava adequada para ser professora, a situação gerou sentimentos de incapacidade e angústia.

Passado esse primeiro momento, e diante de novas discussões realizadas com o corpo docente, a necessidade de ter um contato virtual com os alunos através de atividades síncronas pareceu imprescindível para termos uma dimensão concreta do alcance das atividades assíncronas. E para atender a essa demanda, a utilização de outras ferramentas e plataformas se fez indispensável, pois, embora a rede pública estadual de ensino tenha uma plataforma própria, o Sistema Integrado de Gestão da Educação⁴ (SIGeduc) - Escola Digital, havia um baixo índice de utilização pelos alunos e também pelos professores.

A partir dessa realidade, foram promovidas ações incentivadoras para o cadastro e a utilização do SIGeduc, pois embora estivéssemos utilizando outras plataformas e ferramentas, diante dos variados contextos dos alunos, havia a exigência da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) do registro das aulas na ferramenta digital disponibilizada pelo estado.

3 Aplicação para criação e gerenciamento de questionários inquéritos, formulário de cadastros, enquete, dentre outros.

4 Ferramenta criada pela empresa ESIG *software* e consultoria e adotada pelo governo do estado para auxiliar os professores no registro de notas, frequências e conteúdos ministrados.

Em um dado momento, algumas formações virtuais foram ofertadas pela SEEC através do canal oficial da 1ª Direc, no *Youtube*⁵, para que os professores conhecessem e/ou se familiarizassem com ferramentas como o *Canva*⁶ e o *Google Jamboard*⁷. Além disso, tendo em vista o período pandêmico, algumas atualizações foram realizadas no sistema SIGeduc e outros recursos foram implementados, como, por exemplo, a *web* conferência.

Entretanto, no que se refere à utilização de plataformas, o recurso mais utilizado com o intuito de facilitar a comunicação e aproximar os alunos dos professores foi o aplicativo de mensagens *WhatsApp*⁸. Tal situação conferiu, também, um retrabalho ao professor, já que os alunos, mesmo sendo orientados pelos grupos de turmas criados, iniciavam conversas fora dos grupos e dos horários de aulas.

Em outro momento, no final de 2020, tendo em vista a estrutura curricular do CEEP, outra mudança das práticas de ensino veio à tona. As aulas foram planejadas e ministradas em conjunto entre os professores de cada área de conhecimento, a partir de um mesmo Tema Contemporâneo Transversal (TCT) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a intenção de promover um diálogo entre os componentes curriculares e reduzir o volume de atividades e materiais para os alunos.

Chegado o momento de aulas híbridas, já no ano de 2021, percebeu-se a falta de adesão dos alunos nos momentos remotos que ainda estão acontecendo de forma paralela. Os alunos parecem não aceitar mais a mediação e/ou interação virtual, pois sabem que posteriormente estarão presencialmente com os professores. Essa situação aflige bastante os professores, e gera a sensação do cumprimento de uma mera formalidade, já que o ensino híbrido pressupõe períodos *on-line*.

Superado o primeiro momento de dificuldade e estranhamento com a nova realidade didático-pedagógica, uma alternativa encontrada foi a produção de materiais digitais que visavam ao auxílio dos alunos, revisando e recuperando os objetos de conhecimentos trabalhados durante esse período. Tendo em vista a especificidade do componente curricular Educação Física, em que as aprendizagens muitas vezes são realizadas a partir do corpo em movimento, mas que por hora não estavam acontecendo e/ou acontecendo de forma virtualizada, buscou-se refletir e reconhecer as diferentes modalidades da linguagem na Educação Física (linguagem escrita, linguagem oral e as representações visuais, sonoras, táteis, gestuais, de si mesmo e espaciais) partindo da proposta dos multiletramentos do *New London Group*, como, por exemplo, a produção e/ou apreciação de filmes, *podcasts*, vídeos, implementos esportivos e infográficos.

Nesse sentido, em parceria com o grupo PIBID-UFRN⁹, subprojeto Educação Física, do qual esta professora atuou como supervisora entre 2020 e 2022, foram elaborados materiais didáticos digitais e interativos, que tiveram como base os objetos de conhecimentos previstos em aulas. As linguagens utilizadas foram as mais diversas,

5 Plataforma digital de compartilhamento de vídeos.

6 Plataforma *on-line* de *design* gráfico.

7 Quadro interativo desenvolvido pelo *Google*, como parte da estrutura *G suite*.

8 Aplicação digital multiplataforma de compartilhamento de mensagens instantâneas.

9 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência inserido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

todas viabilizadas por plataformas digitais que buscavam interagir remotamente com os discentes. Os materiais didáticos digitais e interativos elaborados foram reunidos em documentos intitulados de “Pibidzados” e “Pibidpédia”; neles são apresentados todos os objetos de conhecimentos trabalhados em aulas síncronas e assíncronas durante o segundo semestre do ano letivo de 2020. A plataforma utilizada para a construção dos materiais foi o *Canva*, pois ela permite a inserção de *hiperlinks* e imagens que direcionam os alunos para sites, *podcasts* e vídeos em plataformas como o *Youtube* que abordam as temáticas de aula, além de plataformas gamificadas como o *Mentimeter*¹⁰ e o *Kahoot*¹¹, convergindo todas as demais criações do grupo em um único material didático interativo, o que por sua vez, permitiu ao aluno revisar todos os objetos de conhecimento.

Por fim, é possível pensar que a experiência vivida entre 2020 e 2021, em decorrências da pandemia, foi marcada por descontinuidades que exigiram reorganizações em que os professores e alunos nem sempre tinham um tempo pedagógico necessário para apropriações nos usos das tecnologias envolvidas.

4 SER PROFESSOR E O SENTIMENTOS DE INCAPACIDADE: O QUE É SER COMPETENTE DIGITALMENTE?

Pensar nos professores que, em momentos de desafio imposto pela pandemia, conseguiram desempenhar o seu papel dentro das habilidades que lhes eram disponíveis é pensar nas suas vivências anteriores, seu contato com a tecnologia, seu repertório pessoal de acessos, consumos e criações midiáticas. O caso em tela não é diferente. Em meio a decisões e ingerência de governos, normas, decretos e leis apresentadas às pressas, é grato poder esgarçar um relato que destaca a infeliz deficiência da educação brasileira em agir frente ao desafio posto pela pandemia.

Assim, chama atenção na realidade descrita de que a professora tenha que “reinventar suas ações didáticas e pedagógicas através de aulas *on-line* e/ou da utilização de plataformas digitais sem qualquer formação, treinamento ou apoio inicialmente” e que, sobretudo, isso gere “sentimentos de incapacidade e angústia”.

Relatos como este reforçam o que as pesquisas TIC Educação 2020 (NIC.br, 2021) destacaram sobre as dificuldades que os envolvidos nos processos educativos sofreram durante a pandemia. O caso relatado neste estudo se encaixa nos 80% de escolas públicas que utilizaram “ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem” como apoio às atividades didáticas, apesar do relato de que tais ferramentas públicas têm um “baixo índice de utilização” por parte dos estudantes e professores, tal qual o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGeduc) citado.

Nesse sentido, merece relevo a autonomia docente no processo educacional, dada a fragilidade de formação continuada ofertada pelo sistema de ensino para o uso de uma tecnologia já existente, bem como o não diálogo com a realidade e a demanda urgente do corpo docente frente à realidade pandêmica. Faz-se necessário, nesse caso, perceber que o investimento tecnológico não se esgota na

10 Aplicação para criar e gerir apresentações com *feedback* em tempo real da audiência.

11 Plataforma de criação e gerenciamento de testes de múltipla escolha com possibilidade de multijogadores sincronicamente com *feedback* instantâneo

disponibilização de plataformas e ou dispositivos, mas antes questionar, capacitar e preparar docentes para que possam usufruir da potencialidade da tecnologia digital, suas conectividades, e todo o ecossistema comunicacional que ela carrega e pode oferecer.

O fato de constatar que as pessoas atualmente vivem interagindo com seus *smartphones*, seja em ambientes escolares ou não, não significa que tenham todas as habilidades e competências para lidar com esses equipamentos, suas relações e novos comportamentos que afetam a todos. A pandemia do SARS-CoV-2 pode ser entendida como um catalisador dessa constatação, que inclui os professores que tiveram que adaptar suas práticas docentes, tornando-se muitas vezes cobaias de toda e qualquer especulação, sugestão e demais formas de orientação a respeito de como lidar com essa nova situação.

Tomando como referência os estudos desenvolvidos pela UNESCO (WILSON *et al.* 2011 UNESCO-IBE, 2016; GRIZZLE *et al.* 2021) e demais pesquisadores do tema (VIEIRA, 2008; PASSARELLI *et al.*, 2014; ROSA, 2016; SANTOS; AZEVEDO; PEDRO, 2016, REDECKER; PUNIE, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2021b), emerge o debate sobre o conceito de Literacias em Mídia e Informação (MIL), como um conjunto de competências que incentivam o cidadão a acessar, encontrar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar conteúdos em diferentes formatos, com diferentes ferramentas, de uma maneira crítica, ética e expressiva, a fim de que o sujeito participe e se envolva com atividades pessoais, profissionais e sociais. Tal síntese é fruto da recente publicação do *Currículo de Literacias de Mídia e Informação para Educadores e Aprendizizes*¹² (GRIZZLE *et al.*, 2021).

De maneira propositiva, o conceito de MIL elaborado pelos especialistas da UNESCO elenca três eixos norteadores a fim de orientar e facilitar seu entendimento e aplicabilidade (WILSON *et al.*, 2011, p. 22; GRIZZLE *et al.*, 2021, p. 20):

1. o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
2. a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;
3. a produção e o uso das mídias e da informação.

Buscando compreender o contexto da atuação didático-pedagógica da professora relatora, percebe-se que ela, ao criar estratégias de atuação reconhecendo suas possibilidades (síncronas e assíncronas), competências e limitações (usar ou não plataformas), a professora demonstrou que possuía, mesmo que inconscientemente, as literacias que a possibilitaram enfrentar as aulas remotas e suas dificuldades. Ocorre que esta aprendizagem não parece ser explícita em sua formação, mas decorre de processos de experimentação junto, por exemplo, com outros professores ou com membros do PIBID, conforme relatado. O diálogo firmado com os outros professores, inclusive de outras áreas, também é um indício da existência das competências digitais aqui abordadas, pois demonstra que a professora ofereceu a possibilidade de interação e colaboração com seus pares, gerenciando os recursos e demandas que a imposição do ensino remoto ainda carrega.

¹² Tradução nossa para "Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners".

Se em um primeiro momento houve uma recusa em usar algum recurso/plataforma, é possível inferir que existia algum reconhecimento da sua complexidade, ao passo que a busca para em momento oportuno para utilizar as plataformas decorre de uma constatação da necessidade de participação e engajamento dos alunos. Em tempo, é importante destacar que, não obstante buscar autoformação, a professora relata que foram feitas “ações incentivadoras para o cadastro e a utilização do SIGeduc” dada a baixa adesão e exigência burocrática por parte da Secretaria de Educação. Todas estas percepções apontam para sensibilidade pedagógica, ao passo que respondem, em alguma medida, ao primeiro eixo norteador para o fomento das Literacias de Mídia e Informação da UNESCO supracitado.

Um segundo ponto que chama atenção no relato da professora é a criação de materiais didáticos digitais e interativos, considerando a nova realidade das aulas síncronas e assíncronas durante o período letivo pandêmico de 2020. O uso de diferentes plataformas para a construção dos materiais que pudessem auxiliar os alunos na especificidade das aulas de Educação Física, colabora com mais um dos eixos norteadores para o fomento das Literacias de Mídia e Informação da UNESCO: o da produção e do uso das mídias e da informação. Oliveira *et al.* (2021), a partir de Pereira (2014), abordam as diferentes linguagens em espaços e tempos de ensino da Educação Física Escolar (EFE), um momento que a professora relatora expressou em seu fazer docente.

O estudo de Costa (2021) revela dados de que os professores de Educação Física ainda reforçam o caráter instrumental no trato com as Plataformas Digitais. Neste sentido percebe-se uma concomitância nas ações da professora narradora, visto que, enquanto reforça seus achados do estudo, enfatizando em seu relato a compreensão das mídias e da informação para a participação social (eixo 1) e a produção e o uso das mídias e da informação (eixo 3), também é possível perceber um movimento autoformativo de avaliação crítica (eixo 2), ainda em construção, quando aponta o fluxo de retrabalho dos professores via interação por aplicativos de mensagens de texto ou mesmo quando relata a “sensação do cumprimento de uma mera formalidade” nos momentos *on-line* no ensino híbrido. Mais do que olhar o texto de mídia e das fontes de informação, compreendemos que a professora está em um momento de entender o contexto. E, neste sentido, acredita-se que a professora se coloca no caminho de reunir um conjunto de habilidades na aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias e na promoção das MIL entre seus estudantes. O que remete ao conceito de literacias de Rosa (2016) para que literacia vai além das “habilidades cognitivas de alfabetização” enquadrando-se como “práticas sociais dentro de cada contexto social, cultural, educacional e político” (p.24).

É animador, na crítica entre o social e o tecnológico, perceber que a professora, em seu relato, aborda a poderosa lógica de “inclusão/exclusão” que a comunicação pode gerar, hodiernamente potencializada pelo digital e, ainda mais, agravada pela pandemia. A internet, como meio, pode trazer o deslumbre nas diversas telas, ao mesmo tempo que integra e exclui por premissa de acesso ou não à conectividade.

Seja consumindo aquilo que é produzido pela indústria cultural, seja produzindo a partir dela, acima de tudo faz-se necessário entendermos que a lógica não é

estaque. Graças às plataformas digitais e aos avanços tecnológicos, a mediação educacional em tempos pandêmicos foi possível, mas não por isso a formação de professores para compreender, avaliar e produzir textos midiáticos e de informação é menos urgente. A tecnologia digital circunda, observa, ouve os que fazem o ensino na realidade escolar.

5 UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES: LEVANTE NEOTECNICISTA E PLATAFORMIZAÇÃO DOCENTE

Na narrativa, é possível perceber que a professora de Educação Física está diante de algumas situações que envolvem enfrentamentos pedagógicos, sociais, políticos e estéticos em seus fluxos pedagógicos, embora provocados pela pandemia, mas que a ultrapassam, deixando visíveis aspectos do passado, do presente e do futuro nos nossos cotidianos escolares.

Silva (2005, p. 21) alerta que as “[...] preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar” são tributárias da emergência da noção de currículo. Isso, de alguma forma, aponta que os enfrentamentos contemporâneos sobre como e o que ensinar ultrapassam o que se vive neste momento pandêmico. O que os difere é a emergência da situação e como ela pode impactar no futuro de nossos ecossistemas pedagógicos.

Nesse momento de intensa discussão e proposições sobre o que ensinar e como ensinar na EFE em momento de mediação quase que estritamente digital, percebe-se, no relato, uma preocupação com as ferramentas e suas usabilidades, mas não com a questão pedagógica. Tal recorrência em diferentes momentos entre os anos de 2020 e 2021 pode repercutir em um levante neotecnista 4.0¹³ nos saberes e fazeres da EFE. É necessário lembrar que o tecnicismo e o produtivismo pedagógico estão entre os movimentos neoconservadores presentes no campo da educação contemporânea, vestidos com figurinos de novíssima novidade. Ao acionar os neoconservadores, está-se referindo à ideia de Yuk Hui (2020) sobre os neorreacionários, abarcando progressistas que imaginam que a tecnologia é um advento purificador da escola contemporânea.

É visível no relato uma preocupação com as formas de mediação que serão realizadas no período, mas pouco se fala sobre os processos que envolvem a aprendizagem, a relação dos jovens com os dispositivos acionados através de formas síncronas e assíncronas.

Saviani (2011, p. 381) indica que, “[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Neste caminho, a tecnologia neste movimento 4.0 tem sua contribuição muitas vezes atribuída a maior objetividade e produtividade da aprendizagem educacional. Ora, se em momentos anteriores a EFE esteve vinculada a processos de ensino tecnicistas, vinculados à lógica esportiva, sob os pressupostos de racionalização, busca da eficiência e

13 A ideia não é um conceito desenvolvido, mas apenas um espírito do tempo pedagógico contemporâneo, que mescla um retorno do mais novo velho jeito de ensinar e burocratizar os processos pedagógicos com um figurino empreendedor.

da eficácia (SOARES, 1992), subjaz a preocupação de que o momento presente oferte uma retomada inconsciente ao passado, travestido de avanço sob a égide dos imperativos tecnológicos educacionais (SELWYN, 2011).

Na sequência de pensamento, observa-se que, ao estabelecer o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou o Ensino Híbrido (EH), alguns aspectos instituíram-se gradualmente no saber e no fazer docente de forma naturalizada, apagando as fronteiras entre professor e estudantes na organização do tempo e do fluxo pedagógico no ensino. Nos primeiros momentos da suspensão e principiar do retorno às rotinas remotamente, um sentimento confuso e um pouco arbitrário foi se elaborando: de que os professores precisariam investir na produção de materiais audiovisuais, muito próximos do que eram produzidos em plataformas digitais consolidadas como o *YouTube*, para pensar os momentos síncronos.

Entendendo as plataformas “como infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores” (POELL, NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 4), compreende-se o porquê do principiar da evasiva, dado que a estrutura proposta por plataformas altera um saber-fazer do docente, moldando a prática docente a estrutura da plataforma.

Contudo, na sequência do relato apresentado, observa-se um extenso número de plataformas. É necessário reconhecer, portanto, adesão ao fenômeno crescente de plataformação, como uma interpenetração de estruturas digitais, econômicas e de governança em diversos setores da vida agora em contexto escolar. Segundo Poell, Nieborg e Dijck (2020), tal fenômeno pode ocasionar práticas e imaginações culturais porque

[...] as plataformas estruturam como os usuários finais podem interagir entre si e com os complementadores por meio de interfaces gráficas do usuário, oferecendo vantagens específicas enquanto retêm outras, por exemplo, na forma de botões – curtir, seguir, avaliar, comprar, pagar – e métricas relacionadas a eles [...] Essa forma de governança das plataformas se materializa por meio de classificação algorítmica, privilegiando sinais de dados específicos em detrimento de outros, moldando assim quais tipos de conteúdo e serviços se tornam visíveis e em destaque e o que permanece amplamente fora do alcance. (POELL, NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 7).

Num fluxo próximo ao dos *YouTubers*¹⁴, *Instagrammers*¹⁵ e *TikTokers*¹⁶, professores passam a produzir, circular, compartilhar, consumir e gerir diversas práticas didáticas por meio das plataformas. Em uma linguagem mais próxima dos jovens e de suas práticas sociais nestas redes, ao que tudo parece, existe uma contaminação destas formas de informar e comunicar que atravessam as narrativas mediadas pela tecnologia produzidas pelos professores.

Não obstante, no relato da professora há uma reflexão sobre qual é a forma de mediar suas ações nas plataformas disponíveis. É perceptível que um certo despreparo no uso dos ambientes pode ser uma tática muito saudável na implementação dos

14 Pessoas que produzem conteúdo digital na plataforma de compartilhamento de vídeos de nome homônimo ao do usuário.

15 Pessoas que produzem conteúdo digital para uma plataforma *online* de compartilhamento de fotos e vídeos de nome homônimo ao do usuário.

16 Pessoas que produzem conteúdo digital para uma plataforma *online* de criação e compartilhamento de vídeos curtos de nome homônimo ao do usuário.

fluxos pedagógicos, uma vez que não gera ansiedade e adesão acrítica sobre as plataformas e as maneiras para a conexão entre professores e estudantes.

Desta avalanche abrupta de usos, resulta a necessidade de estar atentos ao processo de uso tecnológico que se limite ao instrumental/técnico acrítico. Como já alertava Saviani (2011, p. 383), “[...] do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Ao aderir àquilo que se chama de levante neotecnicista, via uso compulsório de tecnologia digital nos tempos emergenciais pedagógicos, problemas do passado assombram o presente pedagógico e confundem o futuro do ensinar e do aprender. Dentro desta problemática, habitam outras que muitas vezes não estão no domínio de decisão docente, mas sim no que os sistemas de ensino ofertam ou deixam de ofertar em termos de plataformas de trabalho.

Observa-se que muitas escolhas nestes tempos foram mercantis e organizadas pelas grandes empresas de tecnologia. Por exemplo, os agentes públicos aprovaram o acesso dos educadores às plataformas digitais que dominam o mercado tecnológico ao ofertar o primeiro pacote de apoio pedagógico vinculado às chamadas *big techs*¹⁷. Tais infraestruturas digitais estão modulando os modos de ser e viver o ERE e o EH e nem se pode ou nem se quer criticar tal adesão sem questionamento a esses “sistemas” de ensino.

6 REVISITAR E APRENDER PELA EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES DA PROFESSORA

Ao retomar a experiência sob a ótica e as reflexões aqui levantadas pelos colegas/docentes, é possível realizar duas ponderações que refletem o olhar sobre a vivência. A primeira é que, mesmo tendo um ambiente virtual com algumas possibilidades de interação (SIGeduc) disponibilizado pelo governo do estado, pouco ou nada era utilizado e/ou explorado pela professora e por outros colegas da rede de ensino. A não ambientação e uso na plataforma sugerem um pouco do sentimento de não ser competente (nesta e em outras plataformas de tecnologias digitais). Essa percepção já era presente no avançar das ações em períodos pandêmicos e dialogava com o sentimento de vários colegas que se apoiavam mutuamente, estruturando uma rede de colaboração que foi mais próxima e sistemática do que a formação ofertada pela rede de ensino.

No caso desta relatora, essa rede de colaboração foi representada pelo grupo do PIBID. Ao pensar nas competências que se tinha/tem ou não a percepção de lacuna facilmente se transforma em culpa, incapacidade, medo ou receio. Contudo, tais sentimentos não devem ser tratados de forma individualizada e centrada no professor, mas antes como dispositivo complexo que envolve práticas educacionais, condições de trabalho, tempo pedagógico, estruturas físicas e curriculares, dentre outros. Esta ponderação se associa à professora a partir da reflexão sobre competências digitais levantada, em que se apercebe que se há quadros teóricos sistematizados para

¹⁷ Termo usado para designar as empresas dominantes do setor de tecnologia da informação.

formação docente, estes não chegam de forma clara à formação continuada que recebi. Neste cerne, é importante salientar o quanto ainda os professores carecem de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, para que além do saber utilizar, possam saber questionar, saber refletir sobre e saber instigar as potencialidades dos seus alunos também na esfera da tecnologia digital.

A segunda ponderação é relativa ao sentido de urgência que o momento pandêmico trouxe. Neste período, as preocupações voltaram-se quase que exclusivamente para como utilizar as ferramentas que fariam agora a mediação tecnológica entre professores e alunos, e, nesse contexto, que “o que” se estava ensinando ficou em segundo plano, principalmente tendo em vista a especificidade da Educação Física, considerando a vivência corporal e o movimento como elementos importantes dos saberes da área. Assim, a busca por objetos de conhecimentos “mais bem adaptáveis” ao ensino remoto foi uma constante, desconstruindo a sistematização proposta em outros anos no ensino presencial. Esta ponderação, em muito, foi oportunizada à professora relatora pela ideia de tecnicismo e o produtivismo pedagógico abordados na reflexão. Deveras parece que a sua experiência, em alguma medida, também necessita dessa autocrítica. Contudo, a velocidade das transformações dos quadros epidemiológicos e mudanças de orientação da secretaria de educação, associadas às pressões sociais, não oportunizaram um tempo pedagógico necessário para sofisticar nossas intenções pedagógicas.

E por fim, as reflexões fazem pensar sobre a importância de redescobrir as possibilidades da prática pedagógica, tomando consciência dos diferentes contextos e abordagens que se fazem possíveis em minha vivência docente. Nesse caminho, o aprendizado do professor se dá através do movimento de planejar, viver e refletir sobre o ensino. Assim foi entre os anos de 2020 e 2021 e sempre será.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento reflexivo na problematização da vivência pedagógica é um desafio e um exercício sempre incompleto. Admitir o inacabamento da reflexão é uma atitude que coloca em aberto outras leituras e/ou enfoque sobre a experiência como potência de ampliar a riqueza do debate. Neste sentido, antes de ser uma lamentação sobre o limite é um reconhecimento da potência do diálogo e da escuta da experiência docente como desencadeador de avanços.

Por mais legítimos que sejam, os estudos educacionais que estabelecem diagnóstico e análises de experiências pedagógicas carecem do movimento de retorno ao espaço estudado. Nesse sentido, ao operar pela narrativa e, sobretudo, pelo diálogo com o professor, as pesquisas educacionais avançam na perspectiva formativa. Faz-se necessário acreditar que, para pensar o ensino, e especificamente do ensino de Educação Física, é necessário pensar **com** o professor. Foi nesta aposta que a professora relatora conseguiu, à luz das reflexões sobre sua prática, ampliar a problemática, saindo de questões como “não saber usar plataforma” ou “sentimento de incapacidade” para pensar o tecnicismo no ensino e política de formação.

Entende-se que tais ampliações foram provocadas por reflexões durante a pandemia, mesmo as ultrapassando. Portanto, pensar o ensino remoto de Educação Física na pandemia é mais do que pensar em tecnologia, é antes refletir sobre como o professor se forma pela experiência neste contexto.

Sobre a prática pedagógica em ensino remoto, entende-se que a experiência relatada teve modificação na percepção de aula de Educação Física, dados os dispositivos que possibilitavam a mediação das aulas. Contudo, por vezes, a tecnologia operou mais para reforçar suas práticas de ensino já reconhecidas no ensino presencial e menos para vislumbrar possibilidades de inovação. Essa percepção, longe de ser uma crítica negativa à experiência da professora, é uma reflexão que pode subsidiar outros momentos históricos de desenvolvimento da Educação Física como componente curricular na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Allyson Carvalho. Potência acadêmica da Mídia-Educação Física brasileira e internacionalização do diálogo: reflexões a partir do livro *Digital technologies and learning in Physical Education: Pedagogical cases*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 338-339, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.002>.

ARAÚJO, Allyson Carvalho et al. Mídia e tecnologia no currículo de Educação Física: um estudo exploratório em diálogo internacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n.3, p.1768-1785, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.39>

ARAÚJO, Allyson Carvalho et al. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e002521, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002521>.

ARAÚJO, Allyson Carvalho, KNIJNIK, Jorge; OVENS, Alan. How does Physical Education and Health respond to the growing influence in media and digital technologies? An analysis of curriculum in Brazil, Australia and New Zealand. **Journal of Curriculum Studies**, v. 53, n. 4, p. 563-577, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1734664>

BÔAS, Mônica Villas; NASCIMENTO, Jussara Cassiano. As aulas de Educação Física frente ao ensino remoto. In: NASCIMENTO, Jussara Cassiano. **Cotidiano escolar: os diferentes saberes nas práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2021. v. 2, p. 143-152.

BURNE, Gregory. **Moving in a virtual world: a self-study of teaching Physical Education with digital technologies**. Dissertation (Masters' Degree in Education) - University of Auckland, Auckland, 2017.

CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen M. **Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases**. New York: Routledge, 2017.

COSTA, Alan Queiroz da. Comunicação e jogos digitais em ambientes educacionais: literacias de mídia e informação dos professores de educação física da cidade de São Paulo. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson (org). **Educomunicação: caminhos entre a pesquisa e a formação**, no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/28/21/866-1>. Acesso em: 26 nov. 2021.

DAVIS N, EICKELMANN B, ZAKA P. Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 29, n. 5, p. 438-450, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12032>.

GRIZZLE, Alton *et al.* (org.). **Media and information literate citizens: think critically, click wisely!** Media & Information Literacy. Paris: UNESCO, 2021.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. **Aprender**, v. 18, p. 5-20, 1995.

NIC.br - NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada)**, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/educacao/2020/gestoresescolares>. Acesso em: 26 nov. 2021.

OLIVEIRA, Nathalia Dória *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 43, e004421, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004421>.

PASSARELLI, Brasilina *et al.* Identidade conceitual e cruzamentos disciplinares. *In*: PASSARELLI, Brasilina; SILVA, Armando Maniel B. Malheiros.; RAMOS, Fernando Manuel dos Santos (org.). **E-infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Senac, 2014. p. 79-121.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PEREIRA Rogério S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na Educação** Tese (Doutorado em Educação) - Centro da Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332> Acesso em: 26 nov. 2021.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; DIJCK, José Van. Plataformização. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>.

REDECKER Christine; PUNIE Yves. **European Framework for the digital competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (covid-19)**. Natal, RN, mar. 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROSA, Beatrice Bonami. **A transdisciplinaridade das literacias emergentes no contemporâneo conectado: um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL)**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-09032017-143021/pt-br.php>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. Literacia(s) digital(ais): definições, perspectivas e desafios. **Media & Jornalismo**, v. 15, n. 27, p. 17-44, 2016. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2nd. ed. London: Bloomsbury, 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes *et al.* Dilemmas, challenges and strategies of Physical Education teachers-researchers to combat Covid-19 (SARS-CoV-2) in Brazil. **Frontiers in Education**, v. 6, p. 583952, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.583952>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em: 21 nov. 2021.

TINÔCO, Rafael Góis, ARAÚJO, Allyson Carvalho. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma interlocução possível na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2068, 2020;42. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2020.0037>

UNESCO-IBE. **Glossário de Terminologia Curricular**. Paris, 2016.

VAN LANCKER, Wim; PAROLIN, Zachary. COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. **The Lancet: Public health**, v. 5, n. 5, p. e243-244, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; GARCÍA-MONGE, Alfonso. Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 1, p. 32-42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>

VIEIRA, Nelson. As literacias e o uso responsável da internet. **Observatório (OBS*) Journal**, v. 5, p. 193-209, 2008.

WILSON, Carolyn *et al.* **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris: UNESCO, 2011.

Abstract: Literature has focused on the co-evolutionary understanding between technology and education, highlighting the teacher as a key player in this process. The objective of the text is to problematize the pedagogical experience of a Physical Education teacher from the state education network during the Covid-19 pandemic, under the lens of neotechnicism and emerging literacies. A qualitative methodology was adopted based on narrative studies, pedagogical cases and their contributions to teacher training. As a result, it was noticed the feeling of incompetence to deal with digital platforms, the support of a peer collaboration network, the urgency of “how to use technological tools” and, in the background, “what to teach”. Finally, it is considered that thinking about remote Physical Education teaching in the pandemic is more than thinking about technology, but rather it is reflecting on how the teacher is formed by experience and the possibilities of modifying the perception of Physical Education classes in this context.

Palavras-chave: Physical Education. COVID-19. Education, distance. Personal Narrative.

Resumen: La literatura se ha centrado en la comprensión coevolutiva entre tecnología y educación, destacando al docente como elemento clave en este proceso. Este texto tiene como objetivo problematizar la experiencia pedagógica de una profesora de Educación Física de la red estatal de educación durante la pandemia de Covid-19, bajo el lente del neotecnicismo y de las literacias emergentes. Se adoptó una metodología cualitativa basada en estudios narrativos, casos pedagógicos y sus aportes a la formación docente. Como resultado, se percibió el sentimiento de incompetencia para trabajar con plataformas digitales, el apoyo a una red de colaboración entre pares, la urgencia de saber “cómo usar las herramientas tecnológicas” y, en segundo plano, “qué enseñar”. Finalmente, se considera que pensar en la enseñanza a distancia de la Educación Física en la pandemia es más que pensar en tecnología, más bien es reflexionar sobre cómo el profesor se forma a partir de la experiencia y las posibilidades de modificar la percepción de las clases de Educación Física en este contexto.

Palabras clave: Educación Física. COVID-19. Educación a distancia. Narrativa Personal.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Leilane Shamara Guedes Pereira Leite: Conceituação, Metodologia, Pesquisa, Redação – rascunho original e edição.

Alan Queiroz da Costa: curadoria de dados, análise formal, pesquisa, redação – rascunho original e edição.

Márcio Romeu Ribas de Oliveira: Curadoria de dados, Análise formal, Pesquisa, Redação – rascunho original e edição.

Allyson Carvalho de Araújo: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Supervisão, Redação – rascunho original e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a Everton Cavalcante, que traduziu este texto para o inglês.

ÉTICA DE PESQUISA

O projeto de pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos contidos no Guia de Integridade em Pesquisa Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COMO REFERENCIAR

LEITE, Leilane Shamara Guedes Pereira; COSTA, Alan Queiroz da; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. O ensino remoto de Educação Física em narrativa: entre rupturas e aprendizados na experiência com a tecnologia. *Movimento*, v. 28, p. e28022, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122440>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/122440>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano].

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alan Patrick Ovens*, Alex Branco Fraga**, Elisandro Schultz Wittizorecki**, Mauro Myskiw **, Raquel da Silveira**

*Universidade de Auckland, Nova Zelândia.

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.