

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS EM PERÍODOS DE ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS¹

Allyson Carvalho de Araujo*

Alexandre Paulo Loro**

Irene Moya Mata ***

Ricardo Souza de Carvalho****

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compartilhar e elaborar sínteses de experiências pedagógicas na Educação Física desenvolvidas em três países da comunidade Iberoamericana: Chile, Espanha e Brasil. Nesse sentido, pretende-se relatar e problematizar algumas estratégias de mediação tecnológica no ensino de Educação Física diante do isolamento social e, conseqüente, ensino remoto. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo. O desenho de análise é inspirado na estrutura metodológica de casos pedagógicos, que compreende a elaboração e análise compartilhada de narrativas por diferentes sujeitos, e posterior síntese na forma de balanço das experiências. Dentre os aspectos destacados, observa-se que Chile, Espanha e Brasil são territórios que necessitam fortalecer e ampliar a noção e/ou acesso à tecnologia. Percebe-se que todos os países tiveram que reordenar suas práticas em torno de uma nova compreensão de tecnologia para além do dispositivo. Considera-se a constante necessidade de repensar a formação de professores frente à demanda da tecnologia digital e dos processos de desterritorialização da educação (seja ela básica ou superior). Se por um lado, a abrupta mudança nas formas de ensinar e aprender desestabilizou o professorado, por outro é latente a potência criativa para viabilizar tal processo.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Formação de professores. Experiências colaborativas.

TECHNOLOGICAL MEDIATIONS IN REMOTE TEACHING PERIODS: INTERNATIONAL EXPERIENCES

Abstract: Abstract: This article aims to share and elaborate on a synthesis of pedagogical experiences in Physical Education developed in three countries of the Iberoamerican community: Chile, Spain, and Brazil. In this sense, it intended to report and discuss some strategies of technological mediation in the teaching of Physical Education in the face of social isolation and, consequently, remote teaching. The paper is an exploratory and descriptive study. The analysis designed is inspired by the methodological structure of pedagogical cases, which comprises the elaboration and shared analysis of narratives by multiple research subjects and a subsequent synthesis in the form of accounting of experiences. Among the highlighted aspects, it is possible to point out that Chile, Spain, and Brazil are territories that need to strengthen and expand the notion of and/or access to technology. It indicates that all countries had to reorder their practices around a new understanding of technology beyond the device. It is considered the constant need of rethinking teachers' education to face the demand for digital technology and the deterritorialization processes of education (whether elementary or higher). If, on the one hand, the abrupt change in the ways of teaching and learning destabilized the teaching profession, on the other hand, the creative power to make this process viable is latent.

Keywords: Educational technology. Teacher training. Collaborative experiences.

¹ Produção derivada a partir da mesa redonda intitulada "Mediações tecnológicas em períodos de ensino remoto: experiências internacionais", no I Congresso Iberoamericano de Tecnologia e Mídias na Educação Física, evento *online* promovido pela Rede MADDIs (Materiais Didáticos Digitais Interativos), de 12 a 14 de agosto de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jxUhYuxpFhc&t=11s>. Acesso em 20 dez. 2021.

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu declaração de emergência de saúde pública, de importância internacional, por surto do vírus SARS-CoV-2, popularmente nominado de novo coronavírus (COVID-19), mobilizando toda a sociedade global. De forma inesperada e abrupta, a pandemia provocou impactos econômicos, sociais, culturais e políticos em diversos países.²

No campo da educação, a pandemia impôs o ensino remoto, expondo desigualdades, políticas educacionais distantes das demandas sociais, escolas com limitada e/ou sem infraestrutura, falta de qualificação técnica docente e ausência de políticas de inclusão digital. Segundo Van Lancker e Parolin (2020), com o avanço do quadro pandêmico, 138 países efetivaram o fechamento (total ou parcial) de suas escolas, motivados pela política de distanciamento físico. Tal ação desencadeou uma brusca parada na escolarização de cerca de 80% das crianças em todo mundo (VAN LANCKER; PAROLIN, 2020).

Entretanto, frente aos novos desafios apresentados, emergem outros cenários e estratégias a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com vistas a garantir o direito à educação, contribuindo com uma nova cultura / fluência digital e com o desenvolvimento do pensamento computacional (SBC, 2019).

Especificamente, na área de Educação Física, as mediações tecnológicas em período de ensino remoto têm provocado inúmeras reflexões, bem como experiências colaborativas em vários contextos (SILVA *et al.*, 2021; VAREA; GONZÁLEZ-CALVO; GARCÍA-MONGE, 2020). Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo compartilhar e elaborar sínteses de experiências pedagógicas na Educação Física desenvolvidas em três países da comunidade Iberoamericana.

O Chile, a Espanha e o Brasil são territórios dos relatos expostos por motivo do lugar de fala/experiência dos autores deste trabalho cujo desenho de análise é inspirado na estrutura metodológica de casos pedagógicos, que compreende a elaboração e análise compartilhada de fontes teóricas (artigos já publicados) e empíricas (análise de aulas, narrativas de sujeitos pedagógicos) evidenciadas em cada território, em contexto de um estudo exploratório e

² Para saber mais sobre a SARS-CoV-2, convém consultar os sites eletrônicos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), respectivamente disponíveis em: <https://www.who.int/> e <https://www.paho.org/bra/>. Acesso em 20 dez. 2021.

descritivo. O recorte analítico de cada território apresenta a compreensão do fenômeno investigado pelos respectivos autores, mas que busca uma apreensão singular-plural.

Dessa forma, pretende-se relatar e problematizar algumas estratégias de mediação tecnológica no ensino de Educação Física diante do isolamento social e, conseqüente, ensino remoto. Entende-se que a possibilidade de refletir a partir de casos concretos, e que reservam suas especificidades, nos dá a oportunidade de pensar para além de nosso contexto, operando como dispositivo de compreensão ampliada do contexto social pela COVID-19 e dos aprendizados possíveis a partir dele.

2 MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS E ENSINO REMOTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - EXPERIÊNCIAS NO CHILE

Nesse tópico, serão abordadas algumas experiências oriundas da região de Maule-Chile, em relação ao uso das TICs na educação. Mesmo com o uso crescente das TICs na educação, em resposta às mudanças trazidas pela introdução de novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (HINOSTROZA *et al.*, 2015), ainda é recorrente, no imaginário coletivo dos estudantes chilenos, a compreensão de aparatos tecnológicos (não necessariamente o livro didático, pois culturalmente há uma diferenciação entre as duas coisas).

Vários estudos têm demonstrado o considerável uso de aparatos tecnológicos nas aulas, entretanto, geralmente estão relacionados à busca de informação, e não necessariamente à criação de conteúdos. Os professores dominam, predominantemente, os aspectos técnicos e não os didáticos, bem como abordar tais aspectos a partir de novas perspectivas (CABERO; BARROSO, 2015, 2018). Isto quer dizer que a incorporação e o desenvolvimento de competências digitais relacionadas com as TICs na formação inicial de carreiras pedagógicas implicam familiarizar os futuros professores com novas formas de acesso aos conteúdos da sua especialidade, distintas dos canais tradicionais, o que contribui amplamente para o “processo de atualização docente” (SILVA, 2021).

Importante ressaltar que o Ministério da Educação do Chile (2013) considera cinco dimensões dos padrões de TICs para a formação inicial de professores: área pedagógica; aspectos sociais, éticos e legais; aspectos técnicos; gestão escolar e desenvolvimento profissional. Em termos práticos, geralmente, todos os cursos de formação de professores do país têm, pelo menos, uma disciplina relacionada com as TICs. Entretanto, em uma análise

mais minuciosa, observando-se os programas de estudo, ao revisar conteúdos e temáticas que estão sendo tratados nos cursos, constata-se que são basicamente de uso (nível usuário) – aprender a ligar e a desligar o computador, abrir um programa, eventualmente interagir com esses recursos, mas falta ainda o conhecimento de como utilizá-las com intencionalidade pedagógica. Como incorporar estratégias de ensino e/ou metodologias? Como utilizar essas ferramentas em um processo de ensino e aprendizagem?

O nível de penetração dos aparatos tecnológicos, por mais que tenha ocorrido investimento de recursos em equipamentos eletrônicos e aumento no acesso, não necessariamente resultou na melhora dos processos de aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um processo histórico, mesmo antes da pandemia do COVID-19. Contudo, a pandemia colocou os docentes imersos em uma situação nova, que os obrigou a usar imediatamente os recursos tecnológicos, pois a rotina escolar não cessou. As aulas continuaram ocorrendo, embora suspensas temporariamente. Devido ao aumento de contágios, houve a migração da modalidade presencial para a virtual, surgindo novas demandas e situações problemáticas, até então não visualizadas.

A relação entre as TICs e a educação é dinâmica, envolvendo outros fatores que precisam ser considerados, como as condições de origem dos alunos (fatores econômicos, sociais e culturais), as condições educacionais (condições do ensino) ou o contexto político e institucional do país (iniciativas públicas voltadas para a promoção e a integração das TICs no sistema educacional) (JARAMILLO; CHAVEZ, 2015). Entretanto, o novo contexto revelou o distanciamento existente entre as políticas educacionais e as demandas sociais, tornando ainda mais nítidas as desigualdades do sistema educacional. As escolas particulares se adaptaram rapidamente para atender o público, em comparação com as escolas públicas, que levaram mais tempo para efetuar os ajustes. Ou seja, a população mais pobre teve menos opções.

Os docentes também tiveram pouco tempo para se adaptar à nova situação. Uma das alternativas dos docentes de escolas públicas foi a de trabalhar com guias de trabalho. Eram feitas impressões dos materiais e os pais retiravam nas escolas. Não havia, naquele momento, uma interação maior do que essa. Conseqüentemente, as escolas localizadas em regiões periféricas e/ou vulneráveis tiveram desempenho desigual, se comparadas às escolas particulares. As escolas chilenas, em relação aos equipamentos tecnológicos, são consideradas boas, com computadores, recursos tecnológicos (lousa digital, por exemplo) e acesso à *internet*, mesmo aquelas localizadas mais distantes (Cordilheira dos Andes ou zonas extremas

do país, por exemplo). Contudo, as escolas estavam pouco preparadas para o uso desses equipamentos como ferramenta pedagógica para aprendizagem dos alunos.

Há que se considerar que, por vezes, o docente não sabia utilizar as tecnologias. Aquele docente que, em sua formação inicial, foi preparado para ser um usuário, repentinamente, é exigido dele novas competências e habilidades, criar conteúdo, novas propostas, outras linguagens; situação que impactou tanto no trabalho docente, como em sua vida pessoal, gerando muitas dificuldades de adaptação (ALMONACID *et al.*, 2021). O contexto induziu o docente a adotar uma dinâmica de trabalho, na qual consistia, predominantemente, em tomar como referência aquilo que ele fazia na presencialidade e transportar para a virtualidade (caráter subjetivo). Inicialmente, o docente não teve muitas opções, uma vez que não tinha um diálogo mais próximo com a linguagem virtual. Ademais, o excesso de carga de trabalho prejudicou a saúde do professor, tendo aumentado consideravelmente o número de licenças médicas no período de retorno às aulas presenciais. As doenças mais comuns são as ocupacionais, pouco evidenciadas até então.

A pandemia também trouxe intensa pressão econômica. O sistema produtivo do país pressionava o retorno das aulas, emergindo narrativas públicas falaciosas de que os docentes não estavam trabalhando, e que os alunos não tinham aulas (sendo que os alunos nunca deixaram de ter aulas durante todo o período). Houve pressão governamental para que os alunos voltassem presencialmente às escolas, para que os pais pudessem deixar os filhos na instituição e, assim, pudessem voltar a trabalhar, reaquecendo a economia. O caráter pedagógico não estava no centro da discussão, mas o aspecto econômico.

O sistema educacional foi se reorganizando e melhorando, em muitas situações, pelo mérito dos próprios docentes. As ações assertivas eram compartilhadas. Aqueles professores que tinham mais conhecimento ajudavam a ensinar os seus colegas; outros, inseridos em algumas redes de estudo e pesquisas, também compartilhavam algumas experiências.

A nova realidade impôs aos docentes outra leitura de mundo, gerando muitas discussões no interior das instituições formativas, rompendo alguns preconceitos e a desinformação. Até então havia muito preconceito em relação à educação a distância, entretanto a população está mais aberta em relação ao assunto no momento. A pandemia desvelou quem são os estudantes chilenos aos docentes, apresentando outras faces, como o conhecimento das reais condições de estudos, acesso à rede de *internet*, espaço privado, equipamento (uso individual ou coletivo), dentre outras. Especificamente, os estudantes da

rede pública de ensino são os alunos mais pobres, que se encontram em vulnerabilidade social, com dificuldade de acesso à educação virtual, que vivem em condições precárias da habitação, ou seja, estão na rede pública exatamente porque não têm condições financeiras para estar em outro sistema.

O Chile tem um alto acesso a aparatos tecnológicos. Os *smartphones*, por exemplo, são muito baratos e populares entre os jovens. Dados da UNESCO (2020) demonstram que no país há mais *smartphones* que habitantes, sendo o celular o acesso mais barato, sendo este o dispositivo predominante de acesso à informação dos alunos de escolas públicas.

Os adolescentes e adultos já utilizavam as redes sociais, a exemplo do *YouTube*, para ter acesso a programas de atividades físicas. Com a pandemia, os professores também começam a consumir esse tipo de conteúdo e a reproduzi-lo em sala de aula. Concomitantemente, surgiram outros problemas com a reprodução desse tipo de linguagem, pois cada conteúdo tem um objetivo específico. Os vídeos disponibilizados na internet foram produzidos para atender um determinado público, com perfil diferenciado daqueles que o professor encontra em sala de aula. Durante os processos de formação de professores, esses problemas começaram a ser indagados e problematizados.

O conjunto de análises dos relatos de sujeitos que estão sendo problematizados no contexto chileno permitem identificar que um dos principais problemas era a comunicação do professor com os seus alunos. Muitas vezes, quando o professor ministrava a aula *online*, as câmeras dos estudantes estavam fechadas, pois com a câmera aberta custaria mais caro, uma vez que seria maior o consumo da conta de telefone. Considerando essa característica, também era muito difícil para o professor fazer *feedback* aos estudantes.

Outro aspecto a ser considerado, com a mudança abrupta de um modelo presencial para outro virtual, é priorização curricular. Os objetivos da Educação Física, por exemplo, passaram a estar relacionados com a aprendizagem motora ou com a atividade física e saúde (condicionamento físico). A maior parte das escolas públicas localizadas em setores socioeconômicos mais vulneráveis, migraram as aulas presenciais para as redes sociais ou aplicativos de comunicação. Isto aconteceu no Chile porque muitos aplicativos, a exemplo do *WhatsApp*, são gratuitos. De forma recorrente, o professor elaborava as aulas e pensava no *Instagram* ou *Facebook* para que os alunos tivessem acesso, pois nem sempre o professor dispunha de uma plataforma específica de ensino. Às vezes, professores enviavam as tarefas via *WhatsApp* e as recebiam por esse aplicativo. Aqueles que tinham um pouco mais de

recurso utilizavam algumas plataformas mais comuns como a *Zoom*, *Google Meet*, *Teams*, entre outras.

Ao categorizar e analisar os dados a partir das observações das aulas, (31) constata-se que as aulas eram centradas no professor, ou seja, o professor passava algum material encontrado nas redes sociais para que os seus alunos as executassem. Como não havia variação de atividade dentro do mesmo grupo de atividade, ou como os processos de retroalimentação eram difíceis e complicados de solucionar, o resultado foi a reprodução de aulas virtuais com características *fitness*.

Considerando os desafios mencionados, percebe-se o quanto ainda é preciso melhorar a formação inicial e continuada do professor, relacionada às TICs e sua implementação pedagógica, pois essa dinâmica de trabalho, aparentemente, deverá ser permanente. Nesse sentido, busca-se diferentes formas de incorporar as TICs no trabalho diário do professor.

Buscar novas estratégias didático-metodológicas, testá-las e melhorar os processos de aprendizagem, é o desafio para o futuro próximo. Visibilizar as boas práticas que vêm ocorrendo e aprender a trabalhar em rede é um processo que levará tempo, algo que exigirá outro tipo de formação, além da reestruturação do modelo de escola vigente.

3 PROJETO EDUBLOGS: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NO ENSINO SUPERIOR - EXPERIÊNCIAS NA ESPANHA

A epidemia global provocada pelo COVID-19, no caso espanhol, teve um grande impacto não só ao nível da saúde, mas também ao nível da educação. De repente, a atividade acadêmica presencial cessou, e as famílias ficaram confinadas em casa; representando uma ameaça à saúde das crianças, por dispensar atividades ao ar livre e relações sociais com amigos da sua idade (WANG *et al.*, 2020).

Esta situação inesperada, sem tempo para reflexão, aliada a outras variáveis, como os escassos recursos e conhecimentos das famílias sobre tecnologia e educação, a idade e o nível dos alunos; além do limitado conhecimento tecnológico do corpo docente, constituía um enorme desafio para a atuação em todas as disciplinas do currículo, principalmente em Educação Física. O desafio foi enorme e, somente após superar a primeira fase de choque, o grupo de profissionais passou a refletir e a tomar decisões adequadas às necessidades da disciplina, como acontecia com muitas outras disciplinas curriculares.

Embora grande número de propostas de atividades físicas voltadas para a melhoria da condição física tenha sido registrada nas redes sociais e na televisão, muitas outras iniciativas de professores contemplaram todos os aspectos curriculares, buscando a aprendizagem por competências, sem esquecer nenhuma das situações motoras ou dos bloqueios de aprendizagem.

Nesse cenário, o professor de Educação Física aproveitou para avançar em metodologias inovadoras, individualizadas e adaptadas a cada contexto familiar. Ao mesmo tempo, proliferaram propostas baseadas em desafios, em projetos educativos, integrando vários conteúdos ou situações motoras (intradisciplinares); e noutros casos, integrando aspectos de várias disciplinas (interdisciplinaridade) no âmbito da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sua esfera mais avançada, convertidas em tecnologias de aprendizagem e conhecimento (TAC).

No caso da educação superior, o valor educativo dos *edublogs* está altamente demonstrado em experiências anteriores (MARTOS-GARCIA; USABIAGA; VALENCIA-PERIS, 2017; MOLINA; VALENCIA-PERIS; SUÁREZ, 2016; MOYA-MATA E LIZANDRA, 2021). Concretamente, na Universidade de Valência, o projeto de inovação educativa sobre *edublogs* foi criado em 2009 a partir de uma abordagem colaborativa, com diferentes propostas, como por exemplo, a introdução de novos recursos pedagógicos, a aprendizagem gamificada ou a difusão social, entre outras temáticas.

Concretamente, na última proposta de inovação, sobre a promoção de processos de tutoria e acompanhamento dos alunos para o processo de aprendizagem e avaliação autônoma, participaram cinco faculdades da Universidade de Valência, com um número importante de alunos e alunas: a Faculdade de Magistério (400 alunos/as), a Faculdade de Ciências Sociais (180 alunos/as), a Faculdade de Geografia e História (45 alunos/as), a Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação (alunos/as) e a Faculdade de Ciências da Atividade Física e o Esporte (50 alunos/as).

A primeira experiência de inovação foi desenvolvida na disciplina de Práticas Escolares de Mestrado (também chamado *Practicum*), com menção em Educação Física. A decisão de escolher o *edublog* como instrumento de acompanhamento e tutoria do *Practicum* se deve, por um lado, à oportunidade de ampliar o tempo de interação quase que diariamente

entre os alunos e o tutor do estágio (por 3 meses). E, por outro lado, por ser uma ferramenta gratuita, de fácil acesso e muito intuitiva para os alunos através do *Blogger*.³

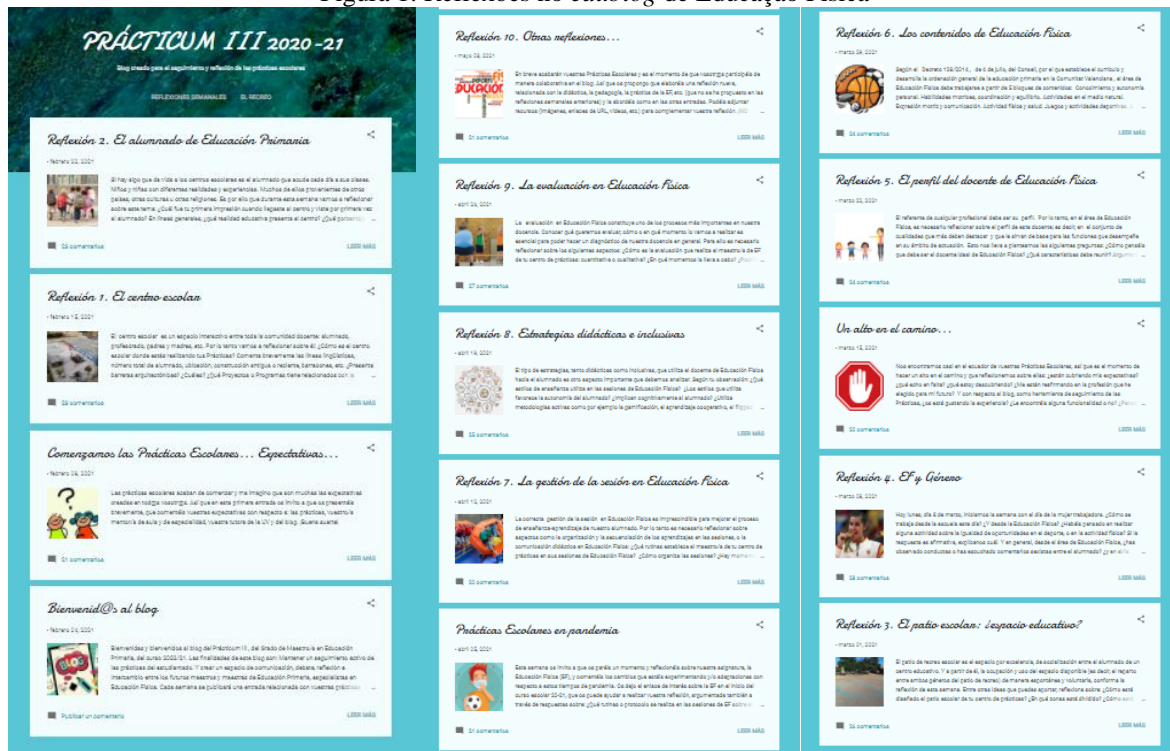
Neste *blog* educacional, foi criada uma página principal para dar as boas-vindas aos alunos e incentivá-los a participarem ativamente do *blog*, justificando sua utilização pedagógica e didática. A seção “*El Recreo*” foi criada para que os alunos pudessem compartilhar experiências que chamaram a atenção, anedotas ou curiosidades do centro educacional, dos alunos ou dos professores. E a seção “*Reflexões Semanais*” foi criada para comentar semanalmente um tema relacionado à realidade escolar em geral e Educação Física em particular, a partir da observação pessoal, por meio de um *post* no *blog*.

A cada reflexão, foram acrescentadas várias questões que ajudaram a argumentar uma resposta, com base nas disciplinas cursadas na Licenciatura e/ou na menção da Educação Física. Para isso, foram propostos 10 temas coincidentes com as últimas 10 semanas de práticas, podendo ser anexados arquivos complementares.

As reflexões foram tratadas sobre: o centro escolar, os alunos da Educação Básica, o recreio escolar, a relação entre Educação Física e gênero, o perfil do professor/a de Educação Física, os conteúdos da Educação Física, a gestão da sessão de Educação Física, as estratégias didáticas e inclusivas, a avaliação em Educação Física e, por último, outras reflexões elegidas pelos alunos/as do *Practicum*, como se pode ver nas entradas do *edublog* da disciplina na Figura 1:

³ Plataforma em que foi configurada o *blog* educacional através do *GSúite*. Disponível em: <https://practicumiii-2021.blogspot.com/>. Acesso em 20 dez. 2021.

Figura 1: Reflexões no *edublog* de Educação Física



Fonte: elaborado pelos autores.

A segunda experiência desenvolvida está pautada no ensino superior, sendo o uso do *blog* pelos docentes e pelos alunos/as. Trata-se de uma inovação pedagógica baseada na criação de *edublogs* ou *blogs* educacionais que visam facilitar a interação e a construção de aprendizagens significativas, bem como estratégias de acompanhamento e avaliação de treinamentos entre pares. Nesse contexto, a primeira etapa consistiu na concepção do *blog* pedagógico pelos docentes responsáveis pelos dois grupos da disciplina de Didática dos Jogos e das Atividades Desportivas da menção de Educação Física, por meio da plataforma *Blogger*; com a finalidade de formar uma rede de aprendizagem colaborativa ou blogosfera onde os *blogs* dos alunos estivessem vinculados (nesta experiência participaram 104 alunos/as).

A partir da criação e do acesso aos *blogs* dos dois grupos de alunos/as, é determinada a proposta de avaliação formativa e compartilhada desta experiência. Especificamente, é realizada por meio de heteroavaliação (professores), autoavaliação (próprio aluno/a) e coavaliação (outro/a aluno/a).

No caso da coavaliação, cada aluno/a tinha que avaliar pelo menos 4 *blogs* do grupo ao qual não pertencia; ou seja, os alunos do grupo 4A avaliavam os *blogs* dos alunos/as do

grupo 4B e vice-versa. Nesse sentido, a escolha dos *blogs* a serem avaliados pelos/as alunos/as foi livre, embora devessem levar em consideração uma distribuição equilibrada das avaliações, de forma que nenhum *blog* tivesse mais de quatro avaliações e, ao mesmo tempo, nenhum *blog* ficasse sem ser avaliado.

A avaliação formativa foi realizada, tornando-se públicos os comentários da avaliação; já que cada grupo tem um tempo específico e diferente para fazer as devidas alterações com base nas avaliações recebidas, e assim melhorar seus *blogs* e reflexões. A avaliação foi individual e feita seguindo os critérios de desenho do *blog*, recursos complementares, reflexões das sessões práticas e a riqueza e qualidade da linguagem; segundo a rubrica, com quatro níveis de aproveitamento, apresentada no início da disciplina.

Esta proposta tem servido para promover a reflexão pedagógica a partir da observação semanal dos temas propostas, relacionados com a realidade escolar de diferentes perspectivas: a escola, os alunos e os professores. Sem esquecer que é um processo que pode ser realizado a partir de diferentes cenários: presencial, semipresencial ou online.

As reflexões semanais, proporcionadas por meio de dinâmicas de comunicação virtual, resultaram em um processo ativo e participativo dos alunos que realizaram suas práticas escolares durante quatro meses. Dessa forma, o seguimento das práticas entre o tutor e o/a aluno/a tem sido mais contínuo e interativo. Por isso, o trabalho com *edublogs* é considerado uma proposta de ensino a distância que, longe de perseverar os enfoques tradicionais, possibilitou o aproveitamento de muitas das possibilidades dos ambientes virtuais ou remotos como meio de ensinar e aprender.

4 MEDIÇÕES TECNOLÓGICAS EM PERÍODOS DE ENSINO REMOTO - EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

Pensar as experiências pedagógicas da Educação Física escolar no período de ensino remoto é uma tarefa das mais desafiantes não somente pela extensa dimensão do Brasil e seus diferentes contextos epidemiológicos frente à pandemia da COVID-19, mas, sobretudo, pelas assimetrias de acessos, formação, usabilidades, gerações, compreensão de área e do papel da escola tributária deste largo território.

Neste relato problematizado, optou-se por anunciar um recorte para relatos pontuais de três professores do nordeste do Brasil. Diferentemente do que já foi explorado em tais

relatos (SILVA *et al.*, 2021), busca-se aqui focar nas similaridades entre eles para pensar uma possível síntese do que vem ocorrendo nas formas de ensinar/aprender Educação Física pela instituição escolar, mesmo que isolados em casa.

Primeiramente, é importante destacar que todas as experiências aqui narradas foram descritas por professores com boa experiência profissional em redes estaduais (Rio Grande do Norte e Ceará) e municipais (Fortaleza e Natal) de ensino, todos eles com formação inicial (Licenciatura) e continuada (Mestrado) na área de Educação Física. Tributário da apresentação de diferentes experiências, destaca-se a forma radicalmente heterogênea da Educação Básica brasileira dentre os anos letivos de 2020 e 2021, fruto de uma isenção de política nacional que pudesse coordenar a educação de crianças e jovens, dado que o Ministério da Educação se limitou a publicar a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020), em que dispensava da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias letivos durante o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública no país.

O fato é que a partir de março de 2020 os governos estaduais e municipais iniciaram a emissão de decretos que impediam abruptamente o ensino presencial (CEARÁ, 2020; NATAL, 2020, RIO GRANDE DO NORTE, 2020), sem maiores normativas de como os professores poderiam seguir suas atividades de ensino. Considerando a suspensão temporária do ensino presencial ordinário, não houve tempo hábil para estruturação pedagogicamente pensada para a Modalidade EaD. Nesse sentido, os diversos caminhos foram consolidados sob a designação de ensino remoto emergencial, entendido como

[...] uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

Frente a avalanche de informações sobre a pandemia, acomodações pessoais e familiares a uma nova rotina, medo de contaminação, dentre outros fatores que afetaram o fazer docente, os professores tiveram que estruturar possibilidades remotas e temporárias para o ensino em suas redes, muitas vezes sem uma política clara a seguir.

No quadro abaixo, destacam-se as falas de professores de Educação Física de diferentes redes de ensino que apontam a diversidade, contratempos, dificuldades, complexidade de viver o ensino-aprendizagem deste componente curricular em tempos de ensino remoto emergencial.

Quadro 02 – Destaques das falas dos professores de Educação Física sobre o ensino remoto

PROFESSOR	1	2	3
REDE DE ENSINO	Rede Municipal de Fortaleza e Rede Estadual do Ceará ⁴	Rede Municipal de Natal	Rede Estadual do Rio Grande do Norte
FALA SOBRE O ENSINO REMOTO	(1) dificuldade de atender as diretrizes pedagógicas de quatro instituições escolares distintas; (2) alinhar os pensamentos e a execução da prática pedagógica com o uso das TICs dentro da própria escola; (3) heterogeneidade no uso das TICs enquanto ferramenta didático-pedagógica; (4) dificuldade em elaborar e criar situações de experimentação das práticas corporais, enquanto unidade temática do componente curricular da Educação Física e o uso das TICs (SILVA <i>et al.</i> , 2021, p. 7).	[...] criação de um portal que tem como finalidade facilitar a aproximação entre professores(as) e alunos(as) neste período de distanciamento social para pensar o processo educativo a partir dessa nova realidade [...]foi preciso pensar nos(as) professores(as) que têm buscado outras formas de gerenciamento de tempo e tarefas e novas dinâmicas de vidas pessoais e profissionais [...] As atividades da plataforma não têm caráter avaliativo, tampouco são obrigatórias e, neste princípio, só permite o acesso a professores(as) da rede [...]. Cada professor(a) tem liberdade de decidir se encaminha / compartilha alguns deles, tendo em vista que nem todos(as) os(as) alunos(as) da rede têm acesso aos meios digitais, ou mesmo um celular que possa conectá-lo(a) às atividades por meio dos <i>links</i> . (SILVA <i>et al.</i> , 2021, p. 10 -11)	[...] baixo índice de utilização ou a não utilização pelos(as) professores(as) da plataforma sugerida parte de algumas premissas, a saber: da não obrigatoriedade em ministrar aulas nesse formato; do não conhecimento técnico da ferramenta digital proposta via Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGeduc14); ou mesmo pelo sentimento de injustiça com os(as) alunos(as) que, de uma forma geral, não dispõem de dispositivos tecnológicos para o devido acompanhamento das atividades. (SILVA <i>et al.</i> , 2021, p. 15)

Fonte: SILVA *et al.* (2021)

Pode-se perceber nas falas dos professores elementos que centralizam no uso de tecnologias. Contudo, estes usos longe de serem realizados de forma orgânica no ensino, mas como efeito de uma urgência, favorecem a mobilização e desmobilização dos docentes para o uso de tecnologias. Aponta-se como principal problema o uso instrumental dos dispositivos tecnológicos, como em um movimento de transmissão de informações, e a consequente

⁴ Ressalta-se que o mesmo professor leciona nas duas redes, por este motivo aparecem juntas, enquanto as de Natal e Rio Grande do Norte estão separadas.

carência de aprender “com o momento histórico que vivemos (no que se refere à tecnologia e à própria pandemia)” (SILVA *et al.*, 2021, p. 23).

Contudo, identificou-se uma potente auto-organização dos professores em função do momento de urgência no ensino remoto. Neste cenário, percebeu-se a colaboração entre docentes e alunos, generosidade em doar seu tempo apesar do cansaço do tempo de tela, empatia na consideração do outro no que se refere ao acesso ao ensino. Estes movimentos podem ser considerados como lições para reordenar a função de uma educação humanizada.

Se antes da pandemia, e conseqüente isolamento social, o processo de mediação de saberes/conteúdo/informações/temas no ensino presencial ordinário concorria com valores familiares, situações políticas, valorações sociais e a própria formação e/ou conhecimentos prévios⁵ dos alunos, nos tempos de ensino remoto, as dimensões situacionais (isolamento social) e tecnológicas (aparelhos e linguagens)⁶ sobressaltam nesta forma temporária de organizar o ensino em tempos pandêmicos.

Aparentemente, a utopia tecnológica que foi alardeada pelos imperativos positivos tecnológicos décadas atrás (SELWYN, 2017), ao serem colocados à prova nestes tempos pandêmicos, gerou frustração e/ou confusão. O momento flerta com uma distopia por não ter buscado bases mais orgânicas para compreensão da tecnologia, na formação de professores e em políticas públicas que acionem tecnologias disponíveis antes da crise sanitária.

Muitos falam que não há como voltar. Que após superarmos a pandemia, as reverberações tecnológicas irão permanecer no ensino. Contudo, vislumbra-se maior reflexão sobre o tema, porque pensar em mudanças tecnológicas realmente democráticas e efetivas carece de pautas políticas e econômicas, bem como revisão de práticas e de compreensão de mundo. Isto significa que as experiências do ensino remoto emergencial do Brasil revelam que ainda há um longo caminho a percorrer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visitar vivências em territórios distintos como Brasil, Chile e Espanha, é possível compartilhar de alguns elementos em torno do ensino remoto em períodos pandêmicos e elaborar sínteses das mediações pedagógicas na Educação Física desenvolvidas em três países

⁵ Elementos pertinentes às noções que Martín-Barbero (1997) trabalha ao tratar da mediação cultural.

⁶ Mais próximos aos tipos de mediação que Orozco-Gómez (1993), ao ampliar a teoria de Martín-Barbero.

da comunidade Iberoamericana. Por hora, como síntese possível, observa-se que tanto o Chile, a Espanha, quanto o Brasil são territórios em que claramente necessitam fortalecer e ampliar a noção e/ou acesso à tecnologia. Quando referenciados os acessos, pensa-se nas relações de desigualdades no que se refere à disponibilidade de dispositivos e/ou conectividade vinculada a estes (em especial nos relatos do Chile e do Brasil). Em paralelo, ao referenciar a noção de tecnologia, percebe-se que todos os países tiveram que reordenar suas práticas em torno de uma nova compreensão de tecnologia para além do dispositivo, considerando também as práticas sociais derivadas destes além dos novos arranjos institucionais oportunizados (SELWYN, 2017).

A partir da fala/experiência dos autores, percebe-se uma constante necessidade de repensar a formação de professores frente à demanda da tecnologia digital e dos processos de desterritorialização da educação (seja ela básica ou superior). Se por um lado, a abrupta mudança nas formas de ensinar-aprender desestabilizou o professorado, por outro é latente a potência criativa para viabilizar tal processo. Sem buscar romantizar as dificuldades, a busca de superação do contexto de distanciamento físico para o ensinar e o aprender alerta para uma demanda nas políticas públicas educacionais em pensar uma assimilação digital mais orgânica na formação de professores e no currículo escolar, bem como um robusto investimento em acessos.

As histórias narradas foram locais, mas os sentimentos atravessam a todos. É, ao mesmo tempo, assustador e desafiador não ter horizonte do formato de aula da semana, mês, ano seguinte. As competências para ensinar se transmutaram ou se mixaram com competências digitais, as práticas de ensino foram potentes, mas por vezes frustradas. Aprender foi, mais do que nunca, um ato de alteridade e é, a partir desse reconhecimento do outro (diferente, opositor, controverso etc.), que o ensino remoto ocorreu. É por isso que ainda há muito o que aprender com relatos como os oportunizados neste escrito.

REFERÊNCIAS

ALMONACID, Alejandro; VARGAS, Rodrigo; SOUZA, Ricardo; ALMONCID, Manuel. Impact on teaching in times of COVID-19 pandemic: A qualitative study. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**. v. 10, n. 2, p. 432-440, June 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299272>. Acesso em 01 jun. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para

enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, abr. 2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br>. Acesso em 15 out. 2021.

CABERO, Julio; BARROSO, Julio. La producción de objetos de aprendizaje en realidad aumentada por estudiantes universitarios: grado de aceptación de esta tecnología y motivación para su uso. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 23, n. 79, 1261-1283, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329810628>. Acesso em 20 dez. 2021.

CABERO, Julio; BARROSO, Julio (org.). **Nuevos retos en tecnología educativa**. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.

CEARÁ. Decreto nº 33.523, de 23 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas definidas no decreto nº33.519, de 19 de março de 2020, para o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, e dá outras providências. Ano XX, nº 33.523, publicado em 23 março de 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.523-de-23-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.

HINOSTROZA, Juan Enrique; JARA, Ignacio; CLARO, Magdalena; SAN MARTÍN, Ernesto; RODRÍGUEZ, Patricio; CABELLO, Tania Cabello; IBIETA, Andrea; LABBÉ, Christian. Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis. **Computers & Education**, v. 88, p. 387-398, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.016>. Acesso em 20 dez. 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência. **Revista da Escola, professor, escola e tecnologia**, v. 2, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em 15 out. 2021.

JARAMILLO, Claudia; CHÁVEZ, Jorge. TIC y educación en Chile: Una revisión sistemática de la literatura. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, v. 11, 221-231, 2015. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/221-231.pdf>. Acesso em 20 dez. 2021

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

MARTOS-GARCIA, Daniel; USABIAGA, Oidui; VALENCIA-PERIS, Alexandra. Students' perception on formative and shared assessment: Connecting two universities through the Blogosphere. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 6, n. 1, p. 64-70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.194>. Acesso em 20 dez. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje**. Centro de Educación y Tecnología. Enlaces: Santiago de Chile, 2013.

MOLINA, Juan Pedro; VALENCIA-PERIS, Alexandra; SUÁREZ, Cristóbal. Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior. **Educación XX1**, v. 19, n. 1, p. 91-113, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educXX1.13948>. Acesso em 20 dez. 2021.

MOYA-MATA, Irene; LIZANDRA, Jorge. El uso de Edublogs para el acompañamiento y tutorización del alumnado en educación superior: una experiencia en tiempos de pandemia. In: LÓPEZ MENESES, E.; BARRIENTOS-BÁEZ, A.; CALDEVILLA, D.; PEÑA-ACUÑA, B. (Orgs.). **Innovación universitaria: reformulaciones en la nueva educación**. Barcelona: Octaedro, p. 41-56, 2021.

NATAL. Decreto nº 11.931, de 01 de abril de 2020. Determina a suspensão das aulas na Rede Pública Municipal de Ensino até o dia 30 de abril de 2020, e define outras medidas. Ano XX, nº 4292, Natal/RN, publicado em 02 de abril 2020. Disponível em: https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20200402_6dce7bf7f24e30e27cb25bd8d172a530.pdf. Acesso em 15 out. 2021.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Hacia una dialéctica de la recepción televisiva: la estructuración de estrategias por los televidentes. **Comunicação & Política na América Latina**, v. 22-25, n. 8, p. 57-73, 1993.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). 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 out. 2021.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. New York: Continuum Books, 2017.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes; SILVA, Cybele Câmara; VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches; ARAÚJO, Allyson Carvalho. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à COVID-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10618, 30 mar. 2021.

SILVA, Hugo Tapia. Perfiles de conocimiento y uso de las TIC en profesores chilenos. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación - REXE**, v. 20, n. 42, p. 233-255, 2021. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/950>. Acesso em 20 dez. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC). Diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação para ensino de Computação na Educação Básica. 2019. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/educacao/diretrizes-para-ensino-de-computacao-na-educacao-basica>. Acesso em 28 set. 2021.

UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Informe COVID-19: CEPAL-UNESCO, agosto de 2020.

VAN LANCKER, Win; 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–e244, 2020. Disponível em: doi: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0). Acesso em 20 dez. 2021.

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, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>. Acesso em 20 dez. 2021.

WANG, Guanhai; ZHANG, Yunting; ZHAO, Jin; ZHANG, Jun; JIANG, Fan. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, v. 395, n. 10228, p. 945–947, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X). Acesso em 20 dez. 2021.

CRENCIAIS DOS AUTORES

***Allyson Carvalho de Araujo**

Vínculo: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Contato: allyssoncarvalho@hotmail.com

****Alexandre Paulo Loro**

Vínculo: Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó

Contato: alexandre.loro@uffs.edu.br

*****Irene Moya Mata**

Vínculo: Universidade de Valência

Contato: irene.moya@uv.es

******Ricardo Souza de Carvalho**

Vínculo: Universidade Católica de Maule

Contato: ricardosocar@hotmail.com