

APRENDENDO A SER PROFESSOR LONGE DA ESCOLA: a residência pedagógica na educação física em tempos de COVID-19¹

LEARNING TO BECOME A TEACHER AWAY FROM THE SCHOOL: pedagogical residency program in physical education in COVID-19 pandemic

APRENDER A SER MAESTRO FUERA DE LA ESCUELA: residencia pedagógica en educación física en tiempos del COVID-19



Mariana Zuaneti Martins

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

E-mail: marianazuaneti@gmail.com



Ana Carolina Capellini Rigoni

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

E-mail: anacarolinarigoni@yahoo.com.br



Lorena Nascimento Ferreira

Prefeitura Municipal da Serra; Vitória, ES, Brasil.

E-mail: lorena_nferreira@hotmail.com



Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho

Secretaria estadual de educação, Serra/ES, Brasil

E-mail: Kennerclv@hotmail.com

Resumo: Dada a especificidade da Educação Física (EF) escolar e os desafios enfrentados durante a pandemia de COVID-19, que se traduziu no fechamento das escolas e adesão ao ensino remoto no Brasil, nos interrogamos sobre o impacto do distanciamento social na formação de professores. Este artigo teve por objetivo analisar como os estudantes

¹ Esse trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de licenciatura em EF, integrantes do programa Residência Pedagógica, experienciaram a docência da disciplina nesse período. Para isso, analisamos os relatos de experiência de 15 estudantes, nos quais narram suas dificuldades advindas da exclusão digital de seus alunos, do manejo das tecnologias para o ensino, temática ausente na formação inicial, e dos processos de ressignificação da EF em tempos pandêmicos.

Palavras chave: Identidade docente. Educação física escolar. Estágio.

Abstract: Given the specificity of Physical Education (PE) in the school and the challenges faced during the COVID-19 pandemic, which resulted in the closure of schools and adherence to remote teaching in Brazil, we interrogate about the impact of social and physical distancing on teacher's education. This article aimed to analyze how PE preservice teachers, members of the Pedagogical Residency program, experienced teaching the discipline in this period. For this, we analyzed the experience reported by 15 students, in which they told their difficulties arising from the digital exclusion of their students, from the management of teaching technologies, a theme absent in initial education, and from the processes of reframing PE in pandemic times.

Keywords: teaching identity. school physical education. Preservice teachers.

Resumen: Dada la especificidad de la Educación Física (EF) escolar y los desafíos enfrentados durante la pandemia del COVID-19, que se tradujo en el cierre de escuelas y la adhesión a la enseñanza a distancia en Brasil, nos preguntamos sobre el impacto del distanciamiento social en la formación docente. Este artículo tuvo como objetivo analizar cómo los estudiantes de pregrado de Educación Física, miembros del programa de Residencia Pedagógica, experimentaron la docencia de la disciplina en este período. Para ello, analizamos los relatos de experiencia de 15 estudiantes, en los que narran sus dificultades derivadas de la exclusión digital de sus alumnos, del manejo de las tecnologías de enseñanza, tema ausente de la educación inicial y de los procesos de ressignificación de la EF en tiempos de pandemia.

Palabras clave: Identidad docente. Educación física escolar. Prácticas.

Submetido em: 03-07-2021

Aceito em: 01-10-2021

Introdução

A pandemia de COVID-19, que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020, produziu uma grave crise sanitária e econômica, afetando diversas instituições. A instituição escolar tem enfrentado muitos desafios, que vão desde as necessidades de adaptação, decorrentes das mudanças entre ensino presencial, remoto e híbrido, até as dificuldades com o aprendizado e operacionalização dos recursos tecnológicos disponíveis (CUNHA, 2020). Ainda que esses impactos atinjam todas as disciplinas escolares, a Educação Física (EF) parece estar submetida a alguns desafios particulares.

Historicamente, professores e pesquisadores da área têm lutado para consolidar a EF como componente curricular, dotado de conhecimentos advindos das práticas corporais sistematizadas (FENSTERSEIFER; GONZALEZ, 2010). Assim, bem antes da pandemia, já eram diversos os enfrentamentos da disciplina que apareciam representados, por exemplo, na ideia de superar a “não aula”, o “fazer como mera atividade” e a evasão discente. Para além desses desafios, que ainda não foram superados, diante das necessidades de distanciamento social, a disciplina precisou repensar sua forma de existir na escola. Foram (estão sendo) diversos os novos desafios impostos pela “virtualização” das relações de ensino-aprendizagem.

Para a EF, que parece se encontrar “entre o não mais e o ainda não”², um novo desafio é imposto. A aula de EF, antes caracterizada como “portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar” (SOARES, 1996, p. 7), a partir da pandemia, foi atravessada por uma ideia de risco permanente (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020). Corpos em movimento estão sujeitos ao toque e ao contato físico, representando um risco eminente. Qualquer contato corporal passa a ser visto como um potencial rompimento com os protocolos de segurança sugeridos pelas ações de prevenção à COVID-19. A pandemia nos fez questionar como e o que é possível ensinar

² Referência ao título do artigo “Entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’” de Fensterseifer e Gonzalez (2010).

sem a “benéfica desordem” que as aglomerações promovidas por essa disciplina, nas quadras e nos pátios, ocasionavam. Trata-se, sobretudo, de refletir sobre como desenvolver as aulas sem a interação presencial e com a comunicação corporal prejudicada pela mediação das telas.

Se o impacto sobre o que e como se ensina na EF escolar é uma dura realidade para os professores que atuam nas escolas de todo país, é preciso refletirmos sobre como esses meses que temos vivido sob tais protocolos têm impactado as identidades docentes de professores recém formados ou prestes a se formarem. As pesquisas sobre identidade docente, há algumas décadas, se debruçam sobre a forma pela qual a prática pedagógica e os saberes da docência se articulam na formação inicial e continuada (PIMENTA, 1996). Neste período tão particular, no qual esses recém e futuros professores sequer tiveram experiência na escola, a pergunta que nos fazemos é sobre os impactos da pandemia na constituição das suas identidades profissionais.

Algumas questões importantes têm sido apontadas como forma de garantir a integração do processo de ensino-aprendizagem da EF na forma remota. Elas vão desde a forma de se comunicar por telas, o uso de tecnologias e ferramentas que propiciem interação entre professores e alunos, até a ressignificação do conhecimento da EF pelo ensino virtual (O'BRIEN *et al.*, 2020). Pressupomos que tais desafios da didática da disciplina em tempos pandêmicos podem carregar consequências mais duradouras, sobretudo para esses profissionais que estão se constituindo enquanto docentes, vivenciando suas primeiras experiências didáticas, e que estavam ansiosos pela ida à escola para colocar os conhecimentos aprendidos durante a faculdade em prática (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020).

É o caso, por exemplo, dos estudantes de licenciatura em EF que participam do Programa de Residência Pedagógica (RP)³.

³ O programa Residência Pedagógica é uma iniciativa de formação inicial da CAPES, composto pelo(a) coordenador(a) (docente da universidade), preceptoras/es (professoras/es da escola) e residentes (alunos/as de licenciatura). Os residentes devem estar cursando a metade final do curso de licenciatura, e, no RP, atuam semanalmente nas escolas colaboradoras, supervisionados pelo professor preceptor.

Como orientadoras docentes e preceptores do RP, temos assistido “de perto” as dificuldades pelas quais esses estudantes estão passando. Diversas são suas reclamações sobre a situação que têm enfrentado desde que ingressaram nessa edição do programa, que teve início em novembro de 2020. Após o encerramento do primeiro módulo (com predominância de ensino remoto), todos os residentes elaboraram um relato no qual descreveram os desafios, limites e possibilidades de suas experiências.

É com base nesses relatos e em nossas percepções durante o processo de orientação desses residentes que o objetivo deste artigo foi analisar como os estudantes de licenciatura em EF, integrantes do programa RP, experienciaram a docência da disciplina de forma remota durante a pandemia de COVID-19. Ainda com base em suas experiências, buscamos refletir sobre os impactos desse processo em sua formação inicial e na constituição de suas identidades docentes.

Sabemos que as pandemias fazem parte da história da humanidade. Enfrentamos, ao longo dos últimos séculos, epidemias como a da febre amarela, da peste bubônica e da varíola. Mas, ainda que a humanidade tenha vivenciado diversas crises pandêmicas, estamos falando de uma geração que nunca havia passado por essa experiência. Estamos tratando de um grupo de professores, estudantes de licenciatura e do ensino básico que simplesmente não sabiam (ainda não sabem) como lidar com todas as transformações provocadas pela COVID-19.

É preciso frisar que, ainda que para essa geração seja uma situação de excepcionalidade, que tende a passar, diversos epidemiologistas⁴ alertam que esses ciclos pandêmicos tendem a ser cada vez mais frequentes devido, principalmente, à degradação ambiental e ao aumento da população mundial. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela população e, nesse caso, pela comunidade escolar, não se tratam apenas de uma adequação passageira. Muitas das experiências provocadas pela pandemia

⁴ Conforme é possível ver na reportagem da rede BBC, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53758807>. Acesso em: 20 set. 2021.

de COVID-19 tendem a ser cada vez mais comuns. Além disso, as transformações nas formas de ensino-aprendizagem, relacionadas ao ensino a distância, já têm sido impostas desde antes da crise sanitária. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas tendem a não se constituir apenas como desfechos de uma crise temporária, mas como imposições de uma nova rotina (o “novo normal”) de trabalho, que influencia diretamente as identidades docentes.

Percurso metodológico

Para resgatar a experiência dos residentes com a aprendizagem docente nas aulas de EF remotas, buscamos a utilização das narrativas autobiográficas que esses discentes realizaram acerca dos primeiros seis meses de inserção no programa. A utilização das narrativas – relatos de experiência – para a formação docente, segundo Prado (2015, p. 150), tem o

propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa.

Essas narrativas contribuem para o conhecimento das trajetórias pedagógicas desses docentes, bem como das situações que os formam. Nesse sentido, para este artigo, as narrativas permitiram compreender como os discentes se reconheceram como docentes nesse processo, como o pensam e como agiram nas experiências remotas que tiveram (MARÇAL *et al.*, 2009).

Partindo do pressuposto de que o contato com a escola tem sido limitado no contexto pandêmico, a participação no RP foi, provavelmente, a experiência mais significativa dos estudantes no que diz respeito a efetiva docência. Experiência essa completamente distinta de tudo para o que tinham sido “preparados” ao longo da formação e que, certamente, incidiu sobre suas identidades do-

centes. Tal qual afirma Larrosa Bondía (2002, p. 20), a experiência “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. A pessoa está, portanto, sujeita à transformação promovida pela experiência que, seja ela remota ou presencial, vai conferir sentido à vida e à prática social, formando os docentes que são.

Além disso, as narrativas pedagógicas são como uma auto pesquisa contínua que permite ao narrador mergulhar novamente na história narrada, revivendo-a e reinventando, através de um processo de reflexão que, segundo Caparroz e Bracht (2007), é parte inerente da prática docente. As narrativas poderiam ser compreendidas como a ideia da “autoria” docente na didática pedagógica e, portanto, permitem que vejamos a constituição da identidade profissional de seus narradores.

Narraram suas experiências 15 residentes, licenciandos em EF, da Universidade Federal do Espírito Santo. Os relatos dizem respeito a sua participação no programa de novembro de 2020 a maio de 2021. Foram 5 mulheres e 10 homens, distribuídos em duas escolas, sendo uma de educação infantil e outra de ensino médio. Para facilitar o uso dos dados e manter suas identidades preservadas vamos nos referir a eles como R1, R2, R3, respectivamente⁵.

As análises desses relatos também foram sustentadas por nossas percepções enquanto docentes orientadoras e preceptores da escola. Diversas foram as questões pontuadas pelos residentes, mas dentre todas, selecionamos as mais recorrentes e que, em nossa concepção, merecem maior reflexão. Ao organizá-las, chegamos a cinco categorias, que podem ser identificadas como: 1) a ausência das tecnologias durante o período de formação; 2) resistência em relação à exposição da própria imagem; 3) exclusão digital; 4) dificuldade dos pais e responsáveis para auxiliar os alunos e; 5) desafios para garantir as experiências corporais dos alunos da escola.

⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob protocolo 19561419.5.0000.5542.

Os limites e desafios vivenciados pelos residentes

Para viabilizar a manutenção das aulas durante o período de distanciamento social, os estados e municípios realizaram diferentes movimentos, como a produção e entrega de materiais impressos para os estudantes e a construção de ambientes e plataformas virtuais para a comunicação, aulas síncronas e disponibilização de conteúdo. As duas escolas participantes do RP passaram rapidamente a utilizar diversas ferramentas tecnológicas com as quais muitos não tinham nenhuma afinidade.

A Escola Estadual de Ensino Médio, integrada ao técnico profissionalizante, passou a utilizar a plataforma “EscoLar” para disponibilização dos materiais e o *Google Meet* para realização de aulas virtuais. No Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), foi acordado entre o corpo pedagógico que aulas seriam disponibilizadas através de vídeos gravados pelos professores e enviados para as famílias. A escola lançou mão do aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação com os alunos e com os pais, que podiam contatar os professores em caso de dúvidas e enviar vídeos de seus filhos realizando as atividades propostas.

Nunca antes os professores de EF precisaram fazer uso de tantos recursos tecnológicos. É claro que a pandemia nos pegou de surpresa, mas a situação deixou evidente que na universidade não estamos preparados e não preparamos nossos estudantes de licenciatura para atuarem sob essas condições. O debate sobre a inclusão das mídias não é novo na EF brasileira. Silva *et al.* (2021) apontam que a relação entre comunicação e educação já foi fruto de programas legais, mas não tiveram a devida ressonância. Um dos principais motivos disso, e que tratamos nesta primeira categoria, é justamente a falta desse tema na formação docente. Em suas narrativas, os residentes mencionaram com frequência esta falsa, como é o caso do residente R2, ao afirmar, em tom de crítica que “na UFES não tem nenhuma matéria que nos ensine o modo prático tecnológico, principalmente numa abordagem em que não

conhecemos os alunos e nem o corpo pedagógico” (R2, relato, 31 maio 2021). Segundo R4:

Tivemos muitas dificuldades com relação às aulas a distância, pois foi algo que não aprendemos na graduação [...]. Tivemos que passar por um momento formativo entre a equipe de residentes, com pesquisas sobre gravação de vídeo e edição, que são demandas trabalhosas que levam bastante tempo para serem feitas, principalmente para as pessoas que nunca tiveram contato ou a necessidade de utilizar dessas ferramentas (R4, relato, 31 maio 2021).

Esse momento formativo se refere a um tipo de “treinamento” que uma das residentes, R3, que tinha mais intimidade com os aplicativos de gravação e edição de vídeo, ofereceu aos colegas com ajuda da professora preceptora. Segundo R3: “pude ter a experiência de ensinar a editar vídeos, e ver meus colegas aprendendo. Foi muito recompensador” (R3, relato, 31 maio 2021).

Essa situação foi uma decisão tomada depois dos residentes reclamarem das dificuldades e do tempo que gastavam para conseguir preparar um vídeo curto para disponibilizar aos alunos. Isso demonstra, de certa forma, que muitas vezes atribuímos equivocadamente a esses jovens a ideia de que são “nativos digitais” e que tudo no meio tecnológico é fácil para eles. Essa falta de regularidade entre juventude e tecnologia também é um reflexo do descompasso da escola com a comunicação globalizada, anunciado por Betti (2020), que já vem chamando a atenção para o tema há tempos. O autor, que possui um histórico relevante nos estudos sobre mídia e EF, apesar de defender a inclusão das tecnologias nas escolas, é enfático ao falar sobre os cuidados com que isso deve acontecer. Ele chama a atenção daqueles que apostam num futuro virtual e remoto da educação e aponta que o confinamento das crianças e jovens durante a pandemia já começa a produzir manifestações de saudades da escola.

Outro aspecto enfatizado pelos residentes quanto ao uso das tecnologias foi a dificuldade de interação entre os professores e alunos. Essa queixa se intensificou entre os residentes que atuaram no ensino médio e que tinham contato direto e síncrono com os alunos durante as aulas, mas isso não lhes garantia a interação:

Vejo que a maior dificuldade foi não estar presente na escola e poder desenvolver aulas práticas no ginásio/quadra da escola e em outros ambientes, podendo ouvir e ser ouvido pelos estudantes e comunidade escolar (R12, relato, 31 maio 2021).

Essa questão da interação coloca em evidência que os usos das tecnologias são vivos e fluídos. Esses usos fazem parte da forma como se comunicam e estabelecem vínculos e relações com seus colegas no dia a dia, tornando-se um tipo de “tecnologia da vida”, já que ancoram uma série de relações e dão base para uma diversidade de atividades cotidianas (CRUZ; HARINDRANATH, 2020). Durante a pandemia, a escola se adicionou a elas. No entanto, seu uso escolar pareceu causar estranhamento e, de alguma forma, dificuldade. Tal dificuldade não se refere especificamente ao uso dos aplicativos e tecnologias, mas à sua reapropriação para o contexto profissional.

Alguns residentes, por exemplo, apresentaram uma resistência em relação à exposição da própria imagem. Por mais familiaridade que tenham com a vida digital e por mais desinibição que tenham em relação ao uso de suas imagens nas redes sociais, ao se depararem com a necessidade de se exporem em vídeos ou aulas *on line*, esses residentes se sentiram extremamente desconfortáveis e inseguros. O relato de R2 reflete essa dificuldade:

Apesar dos residentes estarem cotidianamente ligados nas redes sociais, na RP encontramos uma dificuldade muito grande com o uso da imagem nos vídeos. Para minimizar isso, foi sugerido que eles utilizassem aplicativos que produzem uma imagem personalizada a partir das características das pessoas e o uso da imagem seria dispensado (R2, relato, 31 maio 2021).

Acreditamos que uma das razões dessa dificuldade de se colocarem em visibilidade nesse modelo de ensino pode ser o receio de não conseguirem a atenção dos alunos: “[...] surgiu o medo de não haver tanta interação, até porque muitos ainda preferem não ligar a câmera. (R8, relato, 31 maio 2021)”. “Há momentos que você sente que está sozinho, pois a maioria das câmeras estão desligadas e você duvida se os alunos realmente estão presentes”. (R9, relato, 31 maio 2021).

Compreendemos que essa dificuldade também pode estar relacionada à insegurança desses residentes em relação ao próprio domínio do conteúdo e da postura profissional. É provável que esse sentimento também estivesse presente no modelo presencial, ao vivenciarem suas primeiras experiências docentes, mas esse desconforto parece ampliado quando se soma a insegurança “normal” frente a um modelo de aula desconhecido, para o qual não foram preparados. Uma coisa é compartilharem a vida cotidiana nas redes sociais, outra coisa é se exporem publicamente tendo consciência de que, em alguma medida, terão seus conhecimentos sobre a área “avaliados” e julgados por colegas, preceptores, pais e alunos.

Assim, ao que parece, o uso dos mesmos dispositivos tecnológicos ganha outro sentido na medida em que é reterritorializado. Por isso, o debate sobre as tecnologias na formação docente deve ser em torno de uma educação para a cultura digital que problematize e explore os contextos em que seus usos são possíveis (CRUZ; HARINDRANATH, 2020), superando o debate instrumental (como usar) e/ou moral (se são boas ou ruins). Um apontamento nesse sentido é realizado por um dos residentes, ao refletir sobre os aprendizados da atuação no programa:

O que desenvolvemos até aqui nos dá pistas das potencialidades de desenvolvimento pedagógico, fazendo-se uso de recursos digitais. Considero que a manipulação destes recursos não se esgota com o fim da pandemia, este processo deve ser aprimorado e qualificado (R12, relato, 31 maio 2021).

Isso não suprime a existência de dificuldades de ordem técnica, uma vez que a produção e edição de vídeos requer detalhes que não são simples, como destaca R6: “possuía algumas dificuldades em lidar com algumas tecnologias [...] como encontrar melhores ângulos, luz, ou mesmo conseguir falar pequenas frases sem erros e de fácil compreensão pelas crianças” (R6, relato, 31 maio 2021).

Outra questão que intensifica as dificuldades técnicas é que todas as atividades foram conduzidas a partir dos meios tecnológicos que os próprios residentes dispunham. Alguns reclamavam que suas câmeras de celular não eram adequadas, por exemplo. Além disso, as gravações e aulas ocorriam nas casas dos próprios residentes, o que podia gerar situações como a relatada por R10:

Gostaria de destacar a dificuldade, que eu, residente e mãe de uma criança pequena, encontrei para ministrar as aulas. Estar em casa em todo o processo se tornou árduo, pois muitas vezes enquanto estava em aula, ouvia minha filha me chamando, chorando. Estar em casa, impede muitas vezes que eu me dedique totalmente para a aula, pois a vida ao redor, rouba a atenção (R10, relato, 31 maio 2021).

Esse relato enfatiza o acirramento de algumas desigualdades no contexto da pandemia. Para R10, falta um espaço específico para sua formação, para que as responsabilidades da casa não se misturem. Esta é só uma das facetas da precarização do trabalho (e do ensino), demonstradas por Antunes (2020) e acentuadas na pandemia. O autor chama a atenção para a retórica empresarial contida na ideia de realizar uma série de atividades por meio digital e critica o modo como a sua “normalização” intensifica as diferenças entre ricos e pobres, homens e mulheres, brancos e negros.

Relacionada à essa dinâmica particular de viver num país com uma imensa desigualdade econômica, aparece uma dificuldade que não fora mencionada em estudos sobre a EF escolar na pandemia de países europeus. Essa questão, que circunscreve a ter-

ceira categoria, é bastante presente nos relatos de todos eles: a exclusão digital dos alunos. Se isso não era, em si, uma novidade, o sistema de aulas remotas evidenciou que, na contramão da ideia de que vivemos em um mundo digital, a maioria da população não tem acesso diário à internet, não possui computadores ou celulares.

[...] como se trata de uma escola pública, entendemos que nem todos os estudantes têm acesso à internet, nem computador ou um aparelho de celular compatível para que possam participar e assistir as aulas. [...] as aulas sempre ocorriam com um número reduzido de estudantes (R10, relato, 31 maio 2021).

Outros residentes, como R6, por exemplo, também consideraram esse um dos maiores problemas do ensino remoto. R6 atuava na educação infantil, no qual a situação era mais precária ainda, uma vez que o CMEI estava localizado numa região periférica e a maioria dos alunos e famílias atendidos eram de classe baixa. Analisando a interação entre as famílias e a escola através do *WhatsApp*, era fácil perceber que muitas crianças não tinham acesso às atividades. Essa foi uma questão que incomodou R1, que afirma “Não tem como garantir nada. Eles pedem, muitos mandam os vídeos e fotos, mas nem todos” (R1, relato, 31 maio 2021). Isso nos leva à quarta categoria: a necessidade da mediação dos conteúdos pelos familiares das crianças.

A falta de disponibilidade de tempo e/ou despreparo dos pais e responsáveis para auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades foi umas das questões mais presentes nos relatos dos residentes do CMEI. Sabemos que o nível de escolaridade dos pais afeta a dedicação deles ao ensino doméstico durante a pandemia. Aqueles com graduação e pós-graduação gastam mais horas por dia com essa atividade (DOYLE, 2020). De certa forma, a exclusão digital também influencia nessa questão, uma vez que uma das dificuldades dos adultos é justamente lidar com a tecnologia e manejo das plataformas. É o que relata R3 sobre o quanto é limitante

para o trato pedagógico “depende dos familiares para ajudar nesse processo” (R3, relato, 31 maio 2021). R3 ainda complementa falando que um dos maiores desafios foi o cuidado com “a forma de lidar com as crianças por vídeo, o cuidado ao falar, para não ficar difícil das crianças entenderem” (R3, relato, 31 maio 2021).

Esse zelo com o uso das palavras e dos exemplos nos vídeos se dava principalmente porque os residentes sabiam que as crianças seriam auxiliadas pelos pais e que muitos deles teriam dificuldades em compreender o conteúdo, caso este não chegasse de forma bem didática e simples. Essa situação expõe a forma precária como alguns pais acompanhavam seus filhos antes da pandemia, de modo que, quando essa responsabilidade de mediação lhes foi dada, houve um estranhamento. Somada a essa questão, há o fato de que alguns desses adultos possuem dificuldades relacionadas ao trato com os conteúdos escolares.

Por fim, mas do ponto de vista da EF, o principal ponto de reflexão, estão os desafios para garantir as experiências corporais dos alunos. A disciplina, que tem o movimento como objeto central e que se construiu historicamente a partir de experiências coletivas, deve ser reconstruída num contexto de distanciamento social. Como garantir que os estudantes se movimentem e se apropriem dos conhecimentos da EF, do ponto de vista corporal, ministrando aulas à distância para crianças e jovens isolados? O desafio estava justamente em reinventar as formas de abordar e contextualizar os temas das aulas, bem como ressignificar os conhecimentos e refletir sobre a seleção dos mesmos.

Muitas dificuldades foram narradas nesse sentido. R4 menciona a “falta do contato presencial” como algo que faltou nesse processo, “considerando que o componente curricular da EF necessita, muitas vezes, do contato físico, principalmente no ensino da educação infantil” (R4, relato, 31 maio 2021). Essa noção de coletividade como um aspecto particular da EF também chamou a atenção de R3, que relata que foi difícil “pensar as aulas de forma que todas as crianças consigam realizar todas as atividades, sem

depender de materiais ou de alguém para brincar junto. Aa gente não pode nem pedir uma bola” (R3, relato, 31 maio 2021).

Talvez por conta dessa ausência de materiais e da desconfiança sobre a adesão dos alunos às aulas, no ensino médio, os residentes se viram mais inclinados a trabalhar conhecimentos “teóricos” da disciplina, conforme narra R9:

O ensino à distância nos permite ou nos “obriga” a trabalhar com a EF, em um sentido mais teórico, já que nem todas as pessoas possuem os mesmos recursos (R9, relato, 31 maio 2021).

Apesar dessa tendência à teorização, os residentes buscaram estratégias para ir além e contemplar, também, o “saber fazer”. R11 narra uma experiência exitosa que possibilitou, ainda que de forma distante e parcial, uma relação de interação professor-aluno.

Buscamos uma forma de incentivar o interesse dos alunos e decidimos adicionar um pouco de prática juntamente as teorias, e foi então que tivemos um aumento significativo na participação e no retorno dado por eles. Por exemplo, quando demos uma aula de educativos para a prática da corrida, começamos a aula com a exposição da parte teórica [...] e logo após foi proposto aos alunos que abrissem as câmeras para acompanhar-nos durante o aquecimento e à prática dos exercícios. [...] foi a primeira vez que alguns alunos abriram a câmera e fizeram a atividade junto conosco, e ao final a grande maioria nos deu uma avaliação positiva em relação a aula (R11, relato, 31 maio 2021).

Assim, apesar de tantos empecilhos, há um processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia que, mesmo de forma fragmentada, contribui para a constituição das identidades docentes. Parece que algumas perdas são, de fato, incontornáveis. No entanto, a sensação dos residentes é que está “dando certo”, pelo menos em partes, o que ajuda a constituir esse sentimento de que

práticas consagradas da disciplina estão sendo, em partes, aprendidas e ressignificadas, conforme relata R12:

Ao desenvolvermos o trabalho com os estudantes, de maneira virtual, semanalmente, observamos potencialidades, no que diz respeito às interações e recursos utilizados. As aulas realizadas de forma síncrona viabilizaram a interação com os estudantes, o que julgamos importante, pois é possível ouvir os estudantes, no que diz respeito às dificuldades de entendimento do conteúdo abordado. Assim, pudemos nos aproximar de uma realidade de docência e construção da identidade docente, realizada de forma virtual, algo que não experimentamos no contexto curricular do curso de formação, trazendo uma experiência diferente/inovadora, que enriquece nosso currículo (R12, relato, 31 maio 2021).

Desse modo, é possível notar que as experiências propiciadas pelo RP afetaram os residentes e impactaram (e continuam impactando) suas identidades docentes, em especial pelo desafio de criar uma prática distinta da que eles viveram na escola e no curso de formação. Além disso, como já relatamos, a partilha desse desafio com os colegas residentes permitiu que eles aprendessem juntos, algo que possivelmente contribuiu para mitigar esse momento de distanciamento social que estamos vivendo (MURRAY *et al.*, 2020). Desse modo, debatendo e enfrentando essa problemática de forma coletiva, eles puderam lidar com os sentimentos de vulnerabilidade e insegurança e, como consequência, ressignificaram as práticas da disciplina de uma forma bastante autoral. Essa autoria parece ter tido um impacto importante na constituição da identidade docente (PIMENTA, 1996), como o relato de R5 demonstra:

Diante de toda essa vivência e experiência adquirida ao longo da aprendizagem na RP até o determinado período, houve uma imensa mudança na minha formação e no meu repertório como futuro docente, aprendendo outras maneiras de como ressignificar a prática (R5, relato, 31 maio 2021).

Essa ressignificação aconteceu parcialmente, de modo especial em alguns casos, como na educação infantil, conforme afirma R6 ao relatar que não era possível “mapear quantas crianças estão ou não fazendo a atividade” (R6, relato, 31 maio 2021). Para R2, “com isso, torna-se difícil fazer o diagnóstico da turma para que as atividades propostas possam englobar todos os alunos, pois é difícil conhecer as limitações remotamente de cada aluno” (R2, relato, 31 maio 2021).

No entanto, o que fica evidente é que todas as fases acabam prejudicadas, uma vez que o diagnóstico é precário, o planejamento limitado e a avaliação praticamente impossível. “A única forma de saber se os materiais estão sendo aproveitados são os vídeos de retorno dos pais” (R2, relato, 31 maio 2021). Longe de considerarem um sucesso o modelo de ensino que vivenciaram, os residentes reconhecem que com muito esforço tornaram o processo possível, ainda que limitado:

Apesar das dificuldades, reconhecemos que tornamos possível a atuação docente em educação à distância na disciplina de EF. Os vídeos, as fotos e os áudios que temos recebido dos alunos revelam que há crianças realizando as atividades em casa. Porém, não sabemos qual o percentual das crianças que estão conseguindo fazer. Além disso, não sabemos como as crianças estão internalizando esse conhecimento (R4, relato, 31 maio 2021).

Fica evidente que não podemos romantizar os processos e práticas pedagógicas desenvolvidos. A ausência de interação e de um vínculo (presencial) entre professores e alunos dificulta o cumprimento das etapas da didática da disciplina. Desse modo, essa “presença ausente” dos alunos dificulta a relação e o vínculo que se constituem tanto entre professor e aluno quanto em relação aos alunos entre si. Tal aspecto, fundamental nas práticas pedagógicas do ensino da EF, não foi vivenciado pelos residentes e, certamente, produzem uma lacuna em suas formações. Lacuna esta

que deve ser endereçada aos programas de formação continuada pós pandemia.

Considerações finais

A experiência de formação de docentes no programa de RP enfrentou alguns desafios durante a pandemia de COVID-19. Por exemplo, residentes se viram face à intensificação das desigualdades sociais no processo de escolarização no Brasil, manifestados pela exclusão digital de uma parte dos alunos e pela ausência de acesso ou de possibilidade de auxílio pelos pais ou responsáveis. Além disso, a exclusão digital e a dificuldade de acesso a algumas tecnologias também se manifestaram entre os próprios residentes, que tinham poucas ou precárias condições para desenvolverem as intervenções de forma remota. Num país desigual como o Brasil, a pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas evidenciaram ainda mais a necessidade de políticas públicas capazes de mitigar esse cenário. Esse diagnóstico se contrapõe, em alguma medida, a outros estudos europeus, segundo os quais o principal desafio enfrentado durante a pandemia se referiu a ausência de uma EF constituída a partir do contato físico e da presença.

Cabe destacar que a existência desses desafios não significou a ausência de um processo formativo capaz de contribuir para a identidade docente desses residentes. Pelo contrário, os desafios impulsionaram a ressignificação das práticas da disciplina. Os residentes, de forma autoral e, coletivamente, construíram formas e meios de tentar ensinar o conhecimento específico da EF para seus alunos da escola. A avaliação, no entanto, ficou bastante comprometida com essa dinâmica da “presença ausente” dos alunos. Como resultado, apesar do programa de RP ser pautado pela imersão na escola, o processo vivido durante a pandemia não conseguiu contemplá-lo, prejudicando a vivência de algumas das etapas, desde o planejamento até a avaliação. Desse modo, a atuação na RP, no contexto da pandemia de Covid-19, ao mesmo tempo

em que expôs desafios antigos da escolarização e da formação inicial no campo, também apontou para a necessidade de programas futuros de formação continuada que se enderecem a essas lacunas percebidas e geradas nesse período.

Referências

ANTUNES, R. **O laboratório e a experimentação do trabalho na pandemia do capital**. Le Monde Diplomatique Brasil, n. 155, 1 junho 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-laboratorio-e-a-experimentacao-do-trabalho-na-pandemia-do-capital/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BETTI, Mauro. **A pós-pandemia colocará o EaD no seu devido lugar**. Centro Esportivo Virtual, Campinas, 18 abr. 2020. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-pos-pandemia-colocara-o-ead-no-seu-devido-lugar/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. **O tempo e o lugar de uma didática da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CUNHA, Paulo. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação**. Educação, [S. l.], 15 abr. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso: 20 jun. 2021.

CRUZ, E. G.; HARINDRANATH, R. **WhatsApp as “technology of life”**: Reframing research agendas. First Monday, Bridgman, v. 25, n. 12, 5 jan. 2020.

DOYLE, O. **COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities?** | Public PolicyPublicPolicy.ie, Dublin, 9 abr. 2020. Disponível em: <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZALEZ, F. J. **Entre o “Não mais” e o “Ainda não”**: pensando saídas do não lugar da Educação Física

escolar II. Cadernos de formação RBCE, Campinas: Autores Associados, v. 1, n. 2, p. 10–21, mar. 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, [S. v.], n. 19, p. 20-28, 2002.

MARÇAL, M. *et al.* **Escritas de professores:** trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 75–94, 2009.

MURRAY, C. *et al.* **Reconceptualising relatedness in education in ‘Distanced’ Times.** European Journal of Teacher Education, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 488–502, 7 ago. 2020.

O’BRIEN, W. *et al.* **Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic:** a cross-institutional SWOT analysis. European Journal of Teacher Education, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 503–522, 7 ago. 2020.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72–89, 1 jan. 1996.

PRADO, G. DO V. T. **Narrativas pedagógicas:** indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. Interfaces da educação, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149–165, 2015.

SILVA *et al.* **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, Caetité - Bahia, v. 4, n.10618, p. 1-27, 2021.

SOARES, C. L. **Educação Física escolar:** conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, suplemento 2, p. 6–12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpof.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpof/article/view/139637>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VAREA, V.; GONZÁLEZ-CALVO, G. **Touchless classes and absent bodies:** teaching physical education in times of Covid-19. Sport, Education and Society, [S. l.], v. 26, n. 8, p. 831–845, 2020.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.