




GOOGLE SITES COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE COVID-19: PEDAGOGIA, ESTRATÉGIAS, REFLEXÕES E BARREIRAS DE UM PROFESSOR

TEACHING ONLINE PHYSICAL EDUCATION DURING SOCIAL DISTANCING USING GOOGLE SITES: PEDAGOGY, STRATEGIES, REFLECTIONS AND BARRIERS OF A TEACHER 

GOOGLE SITES COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID-19: PEDAGOGÍA, ESTRATEGIAS, REFLEXIONES Y BARRERAS DE UN PROFESOR 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122688>

 **Carlos Kucera*** <carloskucera@yahoo.com>

 **Ana Lisa do Vale Gomes*** <analisaagomes@gmail.com>

 **Alan Ovens *** <a.ovens@auckland.ac.nz>

 **Blake Bennett**** <blake.bennett@auckland.ac.nz>

*Universidade de Auckland. Auckland, Nova Zelândia.

**Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

Resumo: A covid-19 resultou na implementação de medidas de distanciamento social e fechamento de escolas no mundo. Este estudo explora alguns dos impactos, tais como escolhas pedagógicas, reflexões e barreiras do professor quando ele repentinamente mudou para um ambiente de ensino online e teve que ministrar aulas de Educação Física (EF) com o uso da tecnologia (Google Sites). A metodologia do autoestudo com análise temática foi utilizada para investigar as experiências do autor principal. Achados destacam como o professor teve que encontrar novas formas de ensino online, fazendo com que os alunos não estivessem exclusivamente em frente à tela, e atendessem as características sociais e dinâmicas da EF. Finalmente, as experiências e o processo de reflexão demonstraram a necessidade de ser coerente com as escolhas pedagógicas e abordagens teóricas e práticas como professor. Este artigo contribui para futuras formas de ensino de EF online, ao compreender a práxis de um professor.

Palavras-chave: Covid-19. Mudança social. Educação Física. Educação a distância. Auto estudo.

Recebido em: 27 fev. 2022
Aprovado em: 02 mar. 2022
Publicado em: 10 abr. 2022



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

1 INTRODUÇÃO

A educação é dinâmica e necessita de adaptações contínuas (LARRIVEE, 2000). Com isso, os surtos contínuos da doença respiratória covid-19 (FAUCI; LANE; REDFIELD, 2020) mudaram o significado e a forma como a educação acontece em todo o mundo (LUGUETTI *et al.*, 2021). A estratégia de muitos governos tornou-se “baixar a curva”, uma vez que o foco era a necessidade de limitar o impacto potencial nos sistemas de saúde, reduzindo a taxa de transmissão comunitária através do contato entre indivíduos. Em abril de 2020, a maioria dos países do mundo tinha iniciado formas de limitar a propagação do vírus, incluindo o fechamento de suas fronteiras, bem como restrições a empresas, escolas e outras instituições públicas, consideradas “não essenciais”, ou ainda onde pessoas podem se reunir (O'BRIEN *et al.*, 2020). Além disso, foram utilizadas iniciativas de distanciamento social, com trabalho e estudo feito em casa (THE NOVEL..., 2020). Essa necessidade de distanciamento social levou, conseqüentemente, ao fechamento de escolas em muitos países. Os educadores tiveram de refletir, adaptar e reconstruir rapidamente a sua práxis e o seu ensino.

Até o momento de escrita deste artigo, os efeitos da pandemia no sistema educativo ainda não são quantificáveis, embora seja óbvio que haverá questões econômicas, sociais e educacionais significativas, que terão impactos de grande alcance em todos estes setores. Esses impactos incluem mudanças na forma como os educadores ensinam e na forma como se conceitualiza o processo ensino-aprendizagem (ZHAO, 2020). Isto é particularmente verdade no contexto do ensino da Educação Física (EF), em que a incapacidade de ser fisicamente ativo nas escolas muda a forma como a EF é entendida e abordada. Embora o impacto do vírus tenha impactos distintos em cada indivíduo, os efeitos que esta situação tem nos níveis de atividade física são claros (STOCKWELL *et al.*, 2021); essas investigações sugerem níveis mais baixos de movimento da vida das pessoas (BELLANTONIO; COLELLA, 2020).

Dada a natureza experimental da EF como disciplina escolar, surgiram tensões ao passar do ensino presencial para o ensino remoto, *online*, exigido durante a pandemia (O'BRIEN *et al.*, 2020). De fato, existe a necessidade de compreender melhor a utilização da tecnologia no ensino da Educação Física (CASEY; JONES, 2011), particularmente quando há uma necessidade de mudar, de repente, para o ensino da Educação Física *online*.

2 OBJETIVO DO ARTIGO

Há carência de pesquisas no ensino de EF *online* durante o distanciamento social devido, especialmente devido à situação pandêmica (O'BRIEN *et al.*, 2020). Assim, como resultado das exigências de distanciamento social durante a pandemia de covid-19 na Nova Zelândia em 2020 e 2021, esta pesquisa analisa um exemplo do uso da tecnologia no ensino da EF. Além disso, este artigo considera o impacto da covid-19 no ensino de EF e, mais especificamente, considera a abordagem pedagógica, sentimentos e suposições do autor principal ao responder ao desafio

de sustentar sua prática em um ambiente *online*. Em última análise, é o foco deste artigo construir alguma clareza sobre como o professor estava se adaptando, e preocupando-se com sua abordagem crítica no ensino *online* da EF.

2.1 VALORES, CRENÇAS, SUPOSIÇÕES E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE TECNOLOGIA

Os professores extraem seus ensinamentos das vozes dos alunos e de suas próprias experiências vividas, o que, por sua vez, conduz a suas crenças e suposições sobre o ensino (JOSEPH JEYARAJ, 2021). Os valores e suposições dos professores começam antes de eles realmente se tornarem professores, ou mesmo antes de começar sua qualificação de ensino na universidade (KARLSSON, 2013); e a combinação destes elementos é aqui referida como a práxis do professor. De fato, todo educador é influenciado por sua própria vida pessoal quando atua como professor (KEMMIS; SMITH, 2008a), assim, cada pessoa tem sua própria formação teórica, seja acadêmica ou situações vividas, que se transforma em suas teorias. Desta forma, as suposições são crenças entendidas como a verdade sobre qualquer assunto (BROOKFIELD, 1995).

As suposições normalmente dão aos professores um sentido para sua práxis e, ao combiná-las com valores e crenças, transformam cada momento educativo de sua maneira única (BREUNIG, 2005). Considerando uma abordagem crítica de ensino, é importante refletir constantemente sobre a jornada de ensino e sobre a práxis do professor, para entender sua aplicação de abordagens metodológicas e pedagógicas enquanto ensina. No contexto atual, de distanciamento social e de ensino/aprendizagem *online*, é crucial analisar e refletir sobre as suposições e crenças, bem como nossa práxis. Por exemplo, pode-se refletir sobre o que anteriormente se acreditava, ou se supunha, sobre o ensino presencial e *online* da EF. Sem o engajamento do professor na prática reflexiva, e sem vincular as decisões pedagógicas e teóricas de ensino às suas crenças e suposições pessoais, muitas partes do seu processo de ensino podem permanecer ocultas (LARRIVEE, 2000).

Como com qualquer suposição dos professores sobre práticas adequadas, cada educador forma seus próprios entendimentos sobre o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica ou como forma de ensino (PRESTRIDGE, 2012). Além disso, as suposições dos professores sobre tecnologia e ensino *online* são frequentemente diferentes das outras suposições que eles sustentam sobre o ensino na escola (ERTMER *et al.*, 2012). Entretanto, o uso eficaz da tecnologia depende de uma integração alinhada da tecnologia com a práxis e as escolhas pedagógicas (MCFARLANE, 2011).

A tecnologia é ao mesmo tempo moldada e molda a sociedade (BORUP *et al.*, 2006). Assim, a tecnologia tanto configura como é configurada pela forma como vivemos e ensinamos. Nos últimos anos, a tecnologia reconfigurou a forma como nos comunicamos e, conseqüentemente, a forma como (podemos) ensinar (BOWES; OVENS, 2014). Segue-se, então, que o uso da tecnologia em EF é um tópico bem explorado pela literatura anterior à covid-19 (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2017; KIM; GURVITCH, 2018; KRAUSE; FRANKS; LYNCH, 2017). Vale ressaltar,

entretanto, que as condições sociais e sanitárias, podem influenciar a forma como os educadores conduzirão suas aulas com o uso da tecnologia e/ou através do modo *online* na era pós-pandêmica.

Estudos prévios reconhecem que uma abordagem pedagógica estruturada é crucial para o sucesso do uso da tecnologia no ensino (ALI, 2019; WEIR; CONNOR, 2009). De fato, as mesmas noções devem ser consideradas dentro dos contextos da EF (ARAÚJO; KNIJNIK; OVENS, 2021; FLETCHER; CASEY, 2014; JUNIU, 2011; WEIR; CONNOR, 2009). Portanto, se a tecnologia utilizada não estiver de acordo com os resultados de aprendizagem pretendidos, ou com as necessidades dos alunos, é provável que os esforços para incorporar tecnologias não sejam integrados adequadamente ao processo educacional (BUABENG-ANDOH, 2012). Atualmente, a necessidade de ensinar e aprender EF *online* (devido ao distanciamento social) é uma realidade enfrentada por muitos educadores e estudantes, em todas as idades e anos escolares. Dada a natureza abrupta dos surtos, esta necessidade é muitas vezes difícil de planejar e implementar de forma significativa, o que, por sua vez, impacta as ações e a práxis dos professores (SAILIN; MAHMOR, 2018). Além disso, a estruturação de todo um programa completo de EF de maneira *online* pode ter sido considerada desnecessária no passado, mas pode de fato ter um lugar mais permanente no futuro, nos preparando para situações mais previsíveis.

Com isto em mente, este artigo tenta fazer uma contribuição para esta área emergente, explorando e reconhecendo os desafios e as mudanças enfrentados pelas experiências do autor principal, que se desloca para o ensino *online* em seu programa de Educação Física. Para isso, as seções restantes deste artigo constituem uma colaboração, com todos os autores, através da reflexão e da ação (FOX; FINE, 2012; FREIRE, 1987). Para este fim, este trabalho é escrito usando as lentes da práxis — e as vozes dos “que estão dentro” —, e envolveu diálogo, reflexões críticas e análises sobre, e sob, as situações dos professores (FREIRE, 1987), em uma tentativa de compartilhar uma visão realista dos valores, crenças e suposições associadas ao ensino da EF *online*.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi concebida como parte de um estudo de doutorado mais amplo, explorando a construção da práxis de ensino em EF. Neste trabalho, um autoestudo descritivo qualitativo foi aplicado para destacar a experiência de ensino durante a pandemia de covid-19. A metodologia do autoestudo traz a possibilidade de uma visão interna, do professor, sobre o processo educacional (BULLOUGH JR; PINNEGAR, 2001; LUNENBERG; SAMARAS, 2011). Ao trazer à tona vozes internas, e ao revelar perspectivas em torno das restrições da covid-19 no que diz respeito ao ensino de EF *online*, através da tecnologia, pretendemos elucidar a perspectiva do autor principal (BULLOUGH JR; PINNEGAR, 2001; OVENS; FLETCHER, 2014) durante o processo de reconstrução de sua própria práxis.

É importante envolver-se num diálogo aberto sobre a práxis dos educadores, partilhar experiências numa tentativa de estimular a reflexão e o crescimento nos outros (LABOSKEY, 2004; LOUGHRAN, 2018). Nesse sentido, a metodologia

do autoestudo se propõe a abranger as necessidades apresentadas neste artigo. Esta metodologia também ajudou o autor principal a melhorar seu ensino enquanto conduzia sistematicamente esta pesquisa sobre sua própria prática (LOUGHRAN, 2004). Além disso, elementos do diário do autor principal foram utilizados para aprofundar a perspectiva do professor a partir de uma visão privilegiada, e tornar público um ambiente de ensino desconhecido, sobre estas novas circunstâncias.

O autor principal, Carlos, é também o sujeito principal deste estudo. Ele é um educador brasileiro, experiente no ensino primário da Nova Zelândia, onde atua como professor nos últimos três anos. Como professor de Educação Física, tanto no Brasil quanto na Nova Zelândia, ele se identifica como um educador crítico. Esta abordagem de ensino considera ensinar pela práxis, como uma forma de reflexão crítica, e uma ação pedagógica voluntária no ensino (BRAA; CALLERO, 2006). Além disso, seguindo a natureza colaborativa do autoestudo, esta pesquisa também inclui um colega crítico (uma professora universitária) e dois professores universitários adicionais, que atuam também como orientadores. Além disso, elementos do diário do autor principal foram utilizados para aprofundar a perspectiva do professor a partir de uma visão privilegiada, e tornar público um ambiente de ensino desconhecido, sobre estas novas circunstâncias. Carlos em sua pesquisa de doutorado.

Para descrever de forma pública a forma como o autor principal (Carlos) constrói seu ensino e constrói sua prática durante o distanciamento social, este trabalho traz reflexões sobre uma série de entradas do diário do professor e análise dos artefatos utilizados durante seu ensino *online* de EF. As narrativas que entraram em um diário reflexivo, ao longo do ensino da EF *online*, ajudaram-no a formar sua práxis enquanto ele refletia sobre ela em vários pontos durante esta jornada. Portanto, perguntas reflexivas foram usadas como ponto de partida para aumentar a conscientização e o diálogo com os dados neste artigo.

A questão principal e norteadora dos diálogos neste documento é: como eu defini o ensino de EF neste novo cenário pandêmico? Esta pergunta orientou as discussões entre mim e os colegas críticos, e levou a novas questões e reflexões que foram levantadas durante o processo de pesquisa. As seguintes subquestões foram levantadas durante o processo de debate e pesquisa deste autoestudo: 1) Como um professor de Educação Física está atuando em seu ensino remoto? 2) Quais são as percepções, suposições e conflitos que o autor principal está vivendo atualmente durante este processo como professor de Educação Física? 3) Qual é o significado e o propósito de ensinar Educação Física durante o distanciamento social? 4) Como cada prática é desafiada e mudada durante o distanciamento social? 5) Que estratégia pedagógica pode ser usada para ensinar Educação Física pela internet?

Os movimentos dialéticos entre o professor, e autor principal desta pesquisa, e colegas críticos, e as reuniões periódicas com os supervisores foram usados como fonte de dados em um processo de pesquisa de projeto colaborativo.

Este estudo utilizou elementos de concepção da bricolagem para permitir a dinâmica necessária para investigar, desafiar, dialogar e iluminar o ensino e a práxis do autor principal (DENZIN; LINCOLN, 2011), movendo-se de múltiplas formas, tanto

na análise dos dados como nos diálogos entre os autores. Bricolagem é o processo de adoção de diferentes métodos de pesquisa e ordem de coleta e análise de dados de acordo com a fluidez das situações e estruturas teóricas necessárias (KINCHELOE, 2011; KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG, 2011).

Além disso, os dados foram gerados e estruturados sobre as reflexões das percepções, artefatos, conversas de colegas críticos e diário pessoal que o professor participante deste estudo realizou como resultado do bloqueio. Assim, para analisar os dados, foram aplicadas análises temáticas envolvendo análises indutivas e iterativas utilizando temáticas (BRAUN; CLARKE, 2019; MILES; HUBERMAN; SALDANA, 2014). Além disso, uma forma pedagógica de descobrir os temas foi trazida através de um estudo anterior (NOWELL *et al.*, 2017). A análise temática permitiu uma visão ampla do contexto, permitindo aos pesquisadores obter uma melhor compreensão da reconstrução de uma nova práxis dentro das influências da situação mundial da covid-19 e dos resultados da necessidade de pensar e levantar diferentes formas de ensino.

Através de imersão profunda e prolongada de dados, reflexões, conversas críticas com supervisores, reuniões com amigos críticos e reflexão, foram levantados temas. Como é conhecido na literatura (BRAUN; CLARKE, 2019), a ação de encontrar os temas na pesquisa não é passiva, eles são levantados por um processo reflexivo e criativo enquanto interpretam os dados e as narrativas que os cercam. Em última análise, a credibilidade desta análise temática já foi abordada anteriormente (NOWELL *et al.*, 2017). Além disso, estas etapas guiaram este documento através da definição dos códigos e temas adotados (ver Quadro 1). Ao utilizar a análise temática, os autores debateram, julgaram e determinaram os significados e são responsáveis por, através de uma análise transparente e aberta dos dados, codificar e tematizar os dados (MILES; HUBERMAN; SALDANA, 2014).

Este estudo utilizou e analisou um total de quarenta artigos de jornal de reflexão do autor principal, oito conversas gravadas com um colega crítico. Adicionalmente, artefatos e notas de campo provenientes de oito semanas de aprendizagem *online* foram utilizados neste artigo. Estes dados foram estudados e analisados para determinar os temas emergentes.

Os temas foram assim desenvolvidos: A) Confrontos na práxis e B) Prática de atuação (de *online* para presencial). O esquema para encontrar os temas utilizados neste artigo apresenta seis fases: 1) o autor líder se familiariza com os dados; 2) dois códigos foram criados; 3) o pesquisador principal pesquisou os temas; 4) os temas foram discutidos com o amigo crítico e uma revisão dos temas foi realizada; 5) os nomes dos temas foram decididos usando as informações sobre as fases anteriores; 6) e finalmente a última fase, que envolve a elaboração do relatório e o desenvolvimento do artigo sobre conceitos teóricos que apoiaram a compreensão e explicação dos dados (NOWELL *et al.*, 2017). Em última instância, a análise de dados utiliza conceitos da práxis e da teoria crítica. (Quadro 1)

Quadro 1 – Definição de códigos e temas utilizando o esquema de NOWELL *et al.*, 2017.

Fase 1 – Familiarização com os dados		
Fase 2 e 3 – Geração de códigos iniciais e busca de temas		Fase 4 – Revisando os temas
Códigos iniciais	Temas iniciais	Revisando os temas
Valores e entendimentos pessoais	Práxis	Diferenças e conflitos na práxis
Natureza da EF	Práxis	
Pressupostos da educação	Práxis	
Sentimentos de ensino <i>online</i>	Práxis	
Frustrações de ensinar <i>online</i>	Práxis	
Usando tecnologia	Práxis	
Abordagem teórica	Ensinando	Ensinando
<i>Curriculum</i>	Ensinando	
Abordagem pedagógica	Ensinando	
Aprendizagem <i>online</i>	Ensinando	
Planejamento	Ensinando	
Resultados da aprendizagem	Ensinando	
Usando tecnologia	Ensinando	
Fase 5 – Definindo e nomeando os temas		
Temas		Nomeando os temas
Diferenças e conflitos na práxis		Confrontos na práxis
Ensinando		Promovendo a prática
Fase 6 – Elaborando o relatório final		

Fonte: Esquema de definição de temas descritos por Nowell *et al.* (2017)

Este artigo utilizou diferentes critérios de confiabilidade, tais como conversas com colegas críticos, triangulação das fontes de dados e verificação pelos autores. Este foi um processo reflexivo que permitiu pensamentos repentinos e genuínos, reconhecimento de pontos críticos e verificação de contradições (BRAUN; CLARKE, 2019). A triangulação das fontes de dados consiste em verificar e confrontar as informações de: a) análises de dados, b) reuniões colaborativas, e c) artefatos do ensino. As reuniões com o colega crítico permitiram reflexões e desafiaram a interpretação dos dados do autor principal. Em relação à verificação dos autores, esta consistiu na verificação dos outros pesquisadores deste artigo sobre os temas levantados na análise dos dados. Foi um processo reflexivo, gerando conhecimentos genuínos e verificando contradições.

O presente artigo foi conduzido seguindo os padrões éticos esperados na Aotearoa – Nova Zelândia e pela comunidade acadêmica internacional. Como este estudo envolve a participação humana, os procedimentos éticos da Universidade foram cumpridos e a permissão foi concedida pelo Comitê de Ética de Participantes Humanos da Universidade de Auckland (*The University of Auckland Human Participants Ethics Committee*).

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A seção seguinte apresenta os resultados deste estudo e destaca as variáveis e desafios inter-relacionados que, em última instância, moldaram a práxis de maneiras novas e imprevisíveis. Como o texto a seguir demonstra, o ensino de EF durante o período da covid-19 criou algumas práticas inviáveis e mal compreendidas sobre o papel do professor, ao mesmo tempo em que ofereceu oportunidades para melhorar através da reflexão crítica (FLORES, 2020).

4.1 OS CONFLITOS DA PRÁXIS

De repente, estar em um cenário de distanciamento social mudou nossas vidas de diversas formas (LEE, 2020). Equilibrar a vida pessoal e profissional tem sido um desafio durante a pandemia (MACINTYRE; GREGERSEN; MERCER, 2020). Também é possível afirmar que os níveis de estresse e ansiedade dos professores estão mais elevados na situação da pandemia (SANTAMARÍA *et al.*, 2021). De fato, isto se refletirá em seu processo pedagógico, pois suas emoções podem interferir em seu estilo de ensino, processos e resultados; na práxis dos professores.

Após um dia de ensino completo, o governo realizou um anúncio, confirmando um caso comunitário [de covid-19]. De repente, estamos em casa, sem nenhuma certeza de quando voltaremos. Agora estou aqui, trancado em casa, como professor, como pai e como professor dos meus próprios filhos. Que jornada que será... Não tenho certeza de como meu ensino acontecerá *online* e como serei capaz de administrar várias funções ao mesmo tempo em casa. (Diário do autor principal)

Práxis é uma abordagem crítica relevante na educação, incluindo a Educação Física (CANADA-PHILLIPS, 2014; MAHON; HEIKKINEN; HUTTUNEN, 2019; WALSH, 2014). Práxis é uma ferramenta de empoderamento para que os estudantes aprendam e se tornem vozes críticas sociais e políticas na sociedade (FREIRE, 1987; KEMMIS; SMITH, 2008b; KNIJNIK; LUGUETTI, 2021). Sugere-se que a práxis também pode ser entendida como um tipo de ação com pessoas engajadas em relação a suas ações e como estas podem mudar a sociedade ao seu redor (KEMMIS; SMITH, 2008a). Além disso, utilizar o conceito da práxis é também um modo de ser crítico e de criar uma consciência crítica (FREIRE, 1987; MATIAS, 2016). Ampliando ainda mais estes entendimentos, a práxis também é considerada um ato político que envolve reflexões e reconstruções de valores e perspectivas de ensino, de acordo com a situação vivida (FREIRE, 1996; LABOSKEY, 2004).

A situação pandêmica levanta dúvidas sobre a natureza da Educação Física em si (LUGUETTI *et al.*, 2021). O ensino de Educação Física *online* tornou-se um desafio, independentemente da abordagem de ensino, porém, ensinar Educação Física através de uma abordagem crítica de ensino tem sido ainda mais desafiador. Por fim, ensinar EF dentro de uma abordagem crítica é uma forma de adotar e aplicar o conceito de práxis em um sentido prático nesta área de aprendizagem. Pode estar presente na maneira como os professores pensam, planejam e executam seu ensino (CANADA-PHILLIPS, 2014).

Dentro desta perspectiva de práxis no ensino da EF, é possível entender que esta abordagem pedagógica deve “vincular o pensamento, o sentimento e o

comportamento na expressão viva do aprender a valorizar e acreditar no movimento como um elemento essencial da vida, bem como a necessidade de aprender a ser eficaz e eficiente no movimento” (PILL, 2007). Práxis e formas críticas de entender a EF estão em uso na Nova Zelândia, no entanto, isso nem sempre ocorreu (OVENS, 2010). Portanto, com a mudança para o aprendizado *online* de todas as escolas, esta abordagem se tornou mais difícil de ser aplicada. Como em muitas áreas de aprendizagem, a EF está enfrentando um momento difícil através da situação de pandemia, com a discussão e a necessidade de adaptação de professores e alunos (MACINTYRE; GREGERSEN; MERCER, 2020).

Tive que ensinar Educação Física *online*. Eu não queria fazer uma sessão de preparação física pela internet, ou gravar alguns exercícios físicos para que os alunos pudessem copiar na tela. Os alunos já têm muito tempo de tela em seu aprendizado, então, como devo e como posso desenvolver e entregar um programa de Educação Física *online* com permissão, pensamento crítico, criatividade, fora da tela do computador e que esteja ligado à vida pessoal dos alunos? A resposta para isso, eu ainda não sei, ou melhor, não tenho a menor ideia! (Diário do autor principal).

Carlos: A incerteza dos ambientes de ensino, e muito provavelmente na vida pessoal dos professores, certamente mudará a práxis dos professores e a maneira como eles estão realizando seu processo de ensino. Isto será tanto um desafio quanto uma oportunidade para que os educadores desenvolvam estratégias de ensino. (Autor principal em conversa com um colega crítico)

A incerteza sobre como e o que ensinar, nesta rápida mudança de cenário de ensino, também levanta uma possibilidade de melhoria. Além disso, a falta de certeza do autor principal também traz oportunidades, como a melhoria das estratégias de ensino e o uso da tecnologia no ensino. Portanto, a situação de pandemia foi apresentada como um desafio, porém, um momento que permite melhorar o ensino dos professores (FLORES, 2020).

Nossas discussões se concentram na práxis e nos significados, e restrições no cenário atual da educação durante a pandemia da covid-19. Isto nos permite concentrar, entre outros aspectos, em como Carlos desenvolveu sua práxis como educador neste novo ambiente e situação educacional. Ao entender esta construção, este estudo permite aos educadores melhorar sua práxis concomitantemente com a execução dessa pesquisa e utilizando o exemplo da prática pedagógica (LOUGHRAN, 2004).

Professores podem adquirir conhecimentos importantes relacionados ao seu ensino durante esta combinação de aprendizagem *online* e distanciamento social. Os professores têm enfrentado dificuldades ao utilizar tecnologias de diferentes maneiras em sua jornada de ensino (LUGUETTI *et al.*, 2021). Isto não é exatamente novo, pois a falta de pesquisa na área de abordagens pedagógicas do ensino de EF ligado à tecnologia digital é conhecida antes da situação da pandemia (CASEY; JONES, 2011; TEARLE; GOLDBER, 2008). De fato, os professores estão agora com dificuldades para usar a tecnologia em suas práticas.

Eu me tornei mais consciente e crítico da minha práxis. Decidi utilizar um portfólio *online* envolvendo muitas áreas de interesse da vida do estudante. Este projeto envolveu outras áreas de aprendizado, principalmente ligadas

às áreas especializadas do Currículo escolar da Nova Zelândia. (Diário do autor principal)

Espero ter a oportunidade de me conectar com outros professores, e que eles gostem da ideia de trabalhar com os alunos em um portfólio *online* crítico relacionado à vida. (Anotações de campo do autor principal).

Dentro desse novo cenário de aprendizagem *online* obrigatória, vincular a tecnologia a uma abordagem de ensino crítico tem sido um desafio. Seguindo esta abordagem crítica, os professores devem planejar seu ensino de acordo com as experiências passadas de seus alunos e com a realidade ao seu redor (FREIRE, 1987), que agora inclui habilidades em tecnologias digitais (SAILIN; MAHMOR, 2018). No entanto, esta afirmação foi questionada pelo autor principal deste estudo.

As atividades e aulas de Educação Física são planejadas para atender as necessidades e a realidade dos estudantes enquanto enfrentam o distanciamento social? Os alunos sabem como utilizar a tecnologia necessária, ou mesmo ter acesso a ela? A necessidade do distanciamento social entrou rapidamente em nossas vidas, isto é definitivamente novo para todos, o que inclui professores, que estão encarregados de planejar as atividades para seus alunos que se encontram na mesma situação. (Diário do autor principal)

O ensino acontece sob a influência de contextos pessoais, sociais e culturais, e tem que ser transformado em prática na sala de aula (FREIRE, 1987; GORDON *et al.*, 2016; KUCERA; OVENS; BENNETT, 2020) que envolve a forma como estamos ensinando durante a pandemia. Assim, assume-se aqui que circunstâncias e sentimentos pessoais guiarão e possivelmente mudarão a maneira como os professores realizam seu processo de ensino; a maneira como os professores promovem sua práxis.

O processo de ensino não acontece somente em uma base teórica, mas está ligado à vida e às necessidades dos educadores. Assim, como parte de sua docência, os sentimentos e percepções dos educadores foram acentuados durante o confinamento, e estão conduzindo seu modo de ensinar em uma direção desconhecida. Particularmente na EF, muitas práticas não são abordadas de uma maneira crítica, sendo questionada ou problematizada (LAMBERT, 2020), o que pode significar considerar os aspectos da práxis na prática do ensino da EF. Considerando isso, o autor principal levantou muitos pontos de reflexão relacionados a seus sentimentos e confrontos na sua própria práxis.

Eu me sinto inútil. Muitas vezes, sinto que não tenho sido capaz de oferecer o melhor para meus alunos, de desempenhar meu trabalho docente. Ensinar e não estar presente para orientar ou observar os alunos em seu caminho de aprendizagem é difícil e desconhecido para mim como educador. Meus valores são fazer o melhor por meus alunos. Sinto que, por estar distanciado socialmente, em casa, sem escola, eu gostaria de ministrar mais elementos com minhas aulas de Educação Física. Conheço o poder, a importância social, de uma aula de Educação Física, e como isso poderia ser benéfico para os alunos agora. Eles vão ter essa oportunidade com a atividade que eu planejei? (Diário do autor principal)

A práxis está agora sendo desafiada quanto à sua natureza, e para levantar respostas é necessário um esforço coletivo e uma reflexão. Assim, a práxis pode ser considerada como uma construção coletiva (SMITH; SALO; GROOTENBOER,

2010). Ter esta suposição e compreensão como professor aumenta a importância dos sentimentos dos professores ao ensinar *online*. Em concordância com isso, o autor principal eleva sua percepção sobre este fato.

Trabalhar *online* me faz sentir sozinho, não sinto que estou aplicando meu melhor ensino, porque não tenho a oportunidade de interagir com outros colegas e adaptar minhas lições, também não tenho conversas e *feedback* do dia a dia com eles e elas. (Diário do autor principal)

4.2 REALIZAÇÃO DA PRÁTICA: REFLEXÕES E UMA PROPOSTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ONLINE DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Para ensinar Educação Física *online*, os professores devem estar preparados para fazer isso através de múltiplas áreas. Mas, dentro da pandemia, não ter tempo para estar preparado é uma realidade em muitos ambientes educacionais ao redor do mundo (MACINTYRE; GREGERSEN; MERCER, 2020). Estudos anteriores mostraram que a eficácia no ensino e a jornada pedagógica são os principais desafios para todos os educadores envolvidos (HUANG *et al.*, 2020; O'BRIEN *et al.*, 2020), que também surgiram neste documento.

No contexto particular da EF, o uso da tecnologia deve ser apropriado e significativo. No entanto, com a situação atual, isto não tem acontecido com frequência. Finalmente, as ferramentas de tecnologia digital e as abordagens pedagógicas devem contribuir para atender às intenções de aprendizagem estabelecidas. Isto significa que o ensino de EF *online* não deve ser a transferência de abordagens pedagógicas presenciais para os ambientes online (ZHANG *et al.*, 2020).

Se tecnologia e planejamento pedagógico não forem conectados, ou apresentados no processo de ensino e aprendizagem, o impacto da tecnologia digital no ensino de EF, além de ser uma questão de mudança de ambiente de ensino devido à necessidade, provavelmente será insignificante.

Carlos: Através desta jornada de ensino com tecnologia digital, e exclusivamente *online*, fui confrontado com a questão de como adaptar minha práxis a este novo cenário para o benefício da aprendizagem de meus alunos. (Autor principal em conversa com seu colega crítico)

Ao considerar e aprofundar o significado da EF dentro de uma abordagem crítica, afastando-se de práticas normativas, normalmente relacionadas ao esporte e à tecnicidade em movimento (LAMBERT, 2020) a educação dos estudantes não deve ser, exclusivamente, a transferência de conhecimentos e habilidades. O processo de adquirir informação e transformá-la em conhecimento através do movimento é uma jornada crítica, e requer a consciência pedagógica dos professores como guias em todo o processo de aprendizagem.

É difícil orientar meus alunos em uma abordagem de ensino crítico. Por estar *online*, não posso ser uma parte eficaz do processo de aprendizagem do aluno. Quando encontro meus alunos (*online*) novamente, os resultados já estão lá, seja em um portfólio *online*, em vídeo, ou em foto. O fato de não poder acompanhar e interagir com o processo de aprendizagem trouxe à minha atenção a necessidade de pensar na atividade como crítica em si. (Anotações de campo do autor principal)

A abordagem pedagógica, o uso da tecnologia, bem como a própria atividade, são caminhos para a aprendizagem dos estudantes. Assim, o ensino a distância, ou o emprego da tecnologia em programas de Educação Física não pode ser reduzido a um foco no uso da tecnologia como um fim em si mesmo (GLOVER *et al.*, 2016). Além disso, os educadores que ensinam programas de EF devem se concentrar em aprender sobre como adaptar sua práxis e usar a tecnologia em favor de seus alunos.

Com isto em mente, Carlos ministrou suas aulas utilizando reuniões *online* e aulas sincronizadas, apresentando as atividades, a intenção de aprendizagem das aulas e as ferramentas de aprendizagem a serem utilizadas pelos alunos. As aulas *online* sincronizadas tiveram uma duração máxima de 30 minutos. Além disso, Carlos criou uma página *web* de modelo, usando o Google Sites, para que os alunos pudessem fazer sua própria cópia. Finalmente, ele usou *emails* para se comunicar com os alunos após a realização das aulas. Curiosamente, esta abordagem pedagógica está de acordo com um estudo anterior que declarou recentemente que esta abordagem pedagógica, combinando aulas sincronizadas e assíncronas, pode ser vista como uma forma positiva e bem-sucedida de ensinar a distância (COHEN *et al.*, 2020).

Na aula 1, Carlos deveria descrever e apresentar a tecnologia a ser utilizada (Google Classroom) aos alunos. Os estudantes teriam que fazer uma cópia do *site* de modelo para usar como portfólio o próprio *site* eletrônico do Google. Esta página eletrônica tem mais de uma área envolvida, e tem um objetivo principal do ensino global do aluno nessa mesma página. Este objetivo principal deveria ser alterado pelos estudantes de acordo com sua realidade e intenção de aprendizagem (Figura 1). Isto também estava relacionado com as múltiplas áreas de ensino envolvidas neste projeto de aprendizagem.

Figura 1 - Apresentando aos alunos o modelo do *site* Google e o objetivo principal da lição a ser construído na aula 1



Fonte: Google Sites que Carlos (autor principal) utilizou em suas aulas remotas.

Desde o início das aulas de Educação Física de maneira remota, Carlos decidiu usar e explorar o modelo de portfólio para os alunos. Sabendo que o ambiente de aprendizado pode ser um problema ao ensinar remotamente, especialmente durante as restrições da covid-19 (ZHANG *et al.*, 2020), Carlos utilizou um ambiente

de aprendizagem que permitiu aos alunos utilizá-lo de forma mais eficiente, uma ferramenta eletrônica que os alunos da escola normalmente utilizavam em seu aprendizado em diferentes oportunidades. Além disso, este ambiente de aprendizagem estava alinhado com a abordagem pedagógica de Carlos, que tinha a intenção de proporcionar autonomia para os alunos, e uma conexão entre as áreas de aprendizagem e a realidade do aluno. Este é, de fato, um exemplo claro do uso da práxis na Educação Física. Carlos também considerou o potencial e praticidade para os estudantes utilizarem esta tecnologia digital específica (Google Sites) no espaço de aprendizagem *online*.

Após a aula 1, Carlos teve que se envolver com os estudantes de maneira *online*, principalmente através de *emails*, para auxiliar os estudantes a fazer suas cópias do *site* do Google, para ser usado como um portfólio *online*.

Quando esta jornada de ensino começou, uma diferença percebida entre o ensino *online* e a aprendizagem presencial, nesta pesquisa, foi a necessidade e a oportunidade de intervir no processo de ensino. Não foi possível interagir e orientar os estudantes enquanto a atividade estava sendo desenvolvida. Por essa razão, ao utilizar uma abordagem crítica ao ensino da EF, o ensino *online* requer atividades que permitam o pensamento crítico, a autonomia da aprendizagem ao aprender pelo movimento. Portanto, devido à natureza social e experimental da Educação Física (O'BRIEN *et al.*, 2020), há uma clara necessidade de compreender a intenção da aula, a atividade em si, e até mesmo a clareza sobre o assunto a ser ensinado quando se ensina *online*.

Não ser capaz de decretar meu ensino presencialmente me fez gastar mais tempo e refletir criticamente sobre meu planejamento. Preciso planejar atividades que promovam reflexões e abordagens críticas sobre Educação Física quando os próprios alunos estiverem desenvolvendo as atividades... Quando eu vir os resultados, será já tarde demais para uma intervenção assertiva sobre o processo de aprendizagem. (Anotações de campo do autor principal)

Estas palavras, presentes nos artefatos de ensino de Carlos, concordaram com a literatura ao afirmar que as mudanças nos ambientes de ensino destacam a falta de conhecimento dos professores para ensinar em um ambiente virtual (SANTAMARÍA *et al.*, 2021). Esta lacuna no conhecimento suscitou a necessidade de Carlos dedicar mais tempo ao planejamento e à análise crítica de seu programa de ensino. Portanto, Carlos teve que encontrar, desenvolver e entregar aos alunos atividades que lhes permitissem refletir e aprender sem sua orientação ao longo do processo, sem a natureza prática e social da Educação Física, de fato. Assim, o professor tinha a intenção de desenvolver uma atividade que propusesse uma independência na criação de resultados de aprendizagem, através de uma abordagem pedagógica crítica.

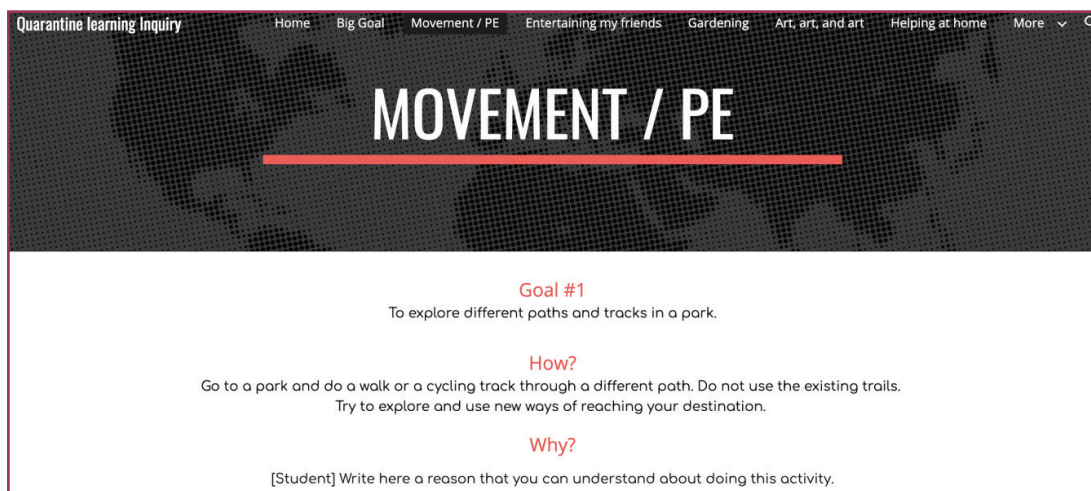
Preciso de uma atividade que leve os estudantes ao desenvolvimento do conhecimento, sem qualquer intervenção no processo. Preciso de uma atividade que eu possa sugerir, fortemente, que os estudantes aprenderão de forma significativa. (Artefatos de ensino - Autor principal)

Carlos já havia utilizado duas estratégias de aprendizagem *online*, que haviam sido apresentadas como bem-sucedidas no ensino de EF *online* em um trabalho

anterior (O'BRIEN *et al.*, 2020). As práticas de modelos na aprendizagem *online* e navegar nas ferramentas eletrônicas fizeram parte das lições 1 e 2 de Carlos com seus alunos, respectivamente. (Figura 2)

Durante a aula 2 nessa sucessão de ensino-aprendizagem, o autor principal apresentou a atividade de Educação Física propriamente dita aos alunos.

Figura 2- Imagem da atividade de EF durante a aula de EF *online* - Aula 2:



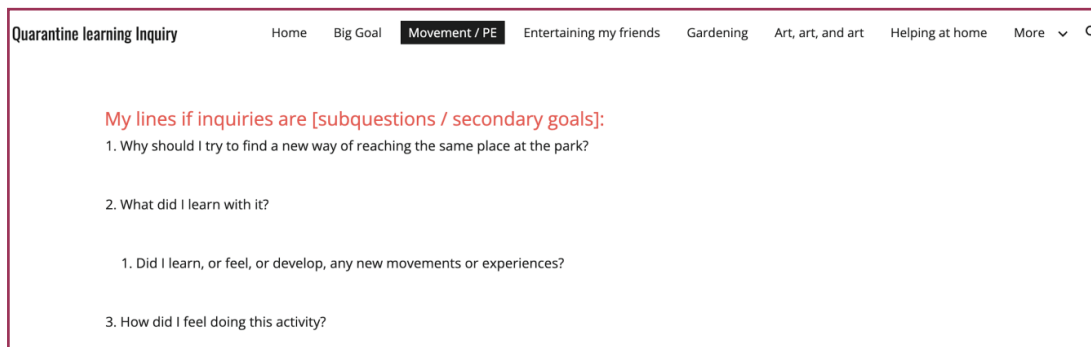
Fonte: Google Sites que Carlos (autor principal) utilizou em suas aulas remotas.

Durante a aula 2, Carlos apresentou a atividade de Educação Física para os alunos e explicou brevemente qual era a tarefa e a intenção dela. A intenção de aprendizagem está descrita na atividade na imagem acima. Esta atividade pretendia despertar um resultado de aprendizado e pensamento crítico dos alunos, assim como um *feedback* crítico. Carlos descreveu sua intenção e deixou claro como ele programou para que os estudantes pudessem construir uma atividade dentro de uma abordagem crítica, em suas notas de campo. Isto também tiraria os estudantes da tela, um dos pontos críticos levantados por este artigo.

Esta atividade alcançou minha intenção como professor por meio de uma abordagem crítica. Não exatamente por causa da reflexão escrita dos alunos. Permitindo e provocando-os a encontrar um novo caminho, e não utilizando a trilha existente no parque, eu os guiei (sem qualquer intervenção) para encontrar novas maneiras de planejar seus movimentos, movimentação, novas formas de locomoção, com criatividade, autonomia, e um alto nível de aprendizagem envolvendo movimentação, corpo e ambiente. (Anotações de campo - Aula 2 – Autor principal)

Depois de apresentar a atividade aos estudantes, estes tiveram alguns dias para realizar a tarefa proposta. O professor deu aos alunos três dias para que completassem a atividade. Carlos não pediu aos alunos nenhum tipo de *feedback* formal ou artefatos no portfólio do aluno neste momento. Após esses três dias, Carlos apresentou os próximos passos da atividade aos alunos. Isto completaria a atividade proposta com todas as aulas planejadas.

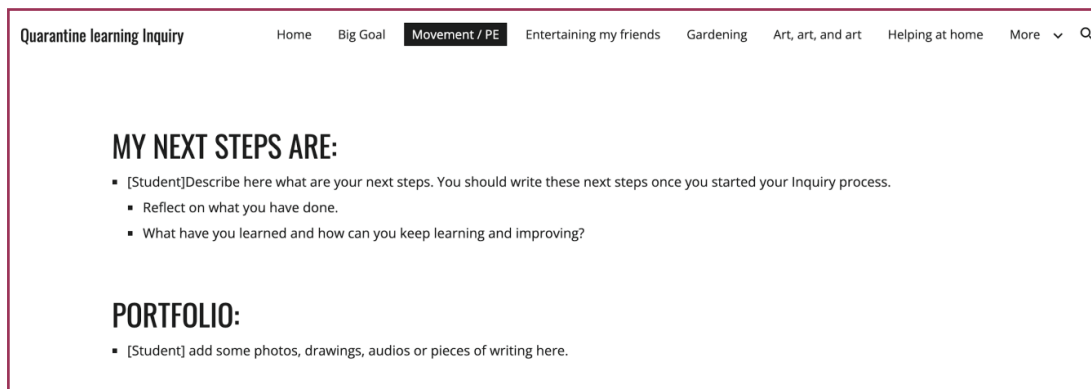
Figura 3 - A etapa sobre como os estudantes poderiam desenvolver suas linhas de pesquisa, também conhecidas como perguntas de pesquisa. (Aula 3)



Fonte: Google Sites que Carlos (autor principal) utilizou em suas aulas remotas.

As reflexões escritas dos alunos também foram solicitadas na atividade. A instrução para fazer isso foi descrita nesta terceira aula (Figura 3). Nesta sessão com os alunos, Carlos apresentou a atividade e também os próximos passos para os alunos realizarem. Além disso, Carlos havia compartilhado com os alunos como esta página eletrônica funciona, como um portfólio *online*. A relevância de ter um portfólio também fazia parte desta aula. Este foi também um momento para uma discussão com os alunos, (Figura 4) mesmo que de maneira remota, que é apresentada como uma forma de aumentar o envolvimento durante o aprendizado *online* (GANDOLFI; FERDIG; KRATCOSKI, 2021).

Figura 4 - Apresentando os próximos passos para os alunos - Aula 3



Fonte: Google Sites que Carlos (autor principal) utilizou em suas aulas remotas.

Pedir imagens, ou outros tipos de materiais do estudante, para o portfólio, tem a intenção de fazer com que os alunos reflitam sobre sua jornada de aprendizagem. Ao revisitar as imagens, ou anotações, os estudantes apresentaram e pensaram sobre seu processo de aprendizagem. Esta foi também uma forma de Carlos analisar o aprendizado dos alunos. O esquema pedagógico aplicado nesta lição está de acordo com um trabalho prévio, que mostra esta maneira de ensinar como uma possibilidade de levar os alunos a uma aprendizagem bem-sucedida (GOAD; JONES, 2017).

Depois de mostrar estas instruções aos alunos durante a aula 3, Carlos pediu-lhes que repetissem a atividade nos próximos dias. O entendimento de Carlos foi que, ao saber o que refletir, os alunos podem mudar seus níveis de consciência e

pensamento crítico, durante e após a atividade (CRISOL MOYA; CAURCEL CARA, 2021). Por fim, os estudantes também deveriam registrá-lo em seu portfólio virtual (CORBIN, 2021).

Carlos: Penso que a atividade não seria tão eficaz e estruturada na pedagogia crítica se eu não pedisse aos estudantes evidências em seu portfólio virtual. (Autor principal em conversa com seu colega crítico).

Estes achados e discussões apresentam um exemplo prático de ensino crítico de EF *online*, enquanto o professor enfrentava a passagem rápida do ensino presencial para o ensino *online* devido ao distanciamento social enfrentado por causa da pandemia da covid-19.

5 CONCLUSÃO

As mudanças na Educação Física estão levando os educadores a uma profunda crise de identidade, que nos obriga a (re)considerar o significado de Educação Física no contexto atual do ensino *online*. Entendendo que as mudanças atuais na educação podem deixar um legado duradouro em diferentes aspectos, e níveis, os educadores de EF devem demonstrar uma sofisticação cada vez maior em seu planejamento e implementação pedagógica, e também na adaptação de suas práticas, nos anos seguintes. Em última análise, as experiências e o processo de reflexão demonstraram a necessidade de ser coerente com as crenças, suposições, abordagens teóricas e práticas de ensino como professor.

Este estudo contribuiu para esclarecer os conflitos que acontecem na práxis de um professor durante a transição para o ensino *online*. Além disso, enfatizamos que, ao mesmo tempo, o autor principal teve que encontrar novas formas de ensinar *online*, de forma a permitir que seus alunos aprendessem não exclusivamente em frente a uma tela, e simultaneamente alinhando-se com as características sociais e dinâmicas da Educação Física.

Ao apresentar um exemplo prático de ensino da EF *online*, usando Google Sites, tentamos mostrar que, apesar do pouco tempo restante para o planejamento pedagógico, dos desafios e dificuldades enfrentados por Carlos como professor, o processo de mudar seu ensino para o *online* foi uma oportunidade para refletir criticamente, e se desenvolver de acordo com isso. Nesta exploração, sugerimos que o uso do Google Classroom como tecnologia digital para ensinar Educação Física, acompanhado por uma abordagem de ensino crítica, oferece possibilidades e oportunidades de aprendizado positivas e significativas tanto para o professor quanto para o aluno.

Reconhecemos que os resultados e a conclusão deste estudo qualitativo são únicos e não podem ser tomados como provas conclusivas, assim como não podem ser replicados em outra pesquisa, entretanto, como sugerido por estudos anteriores (LABOSKEY, 2004; LOUGHRAN, 2018), este diálogo sobre a práxis de Carlos pode estimular outros educadores a refletir sobre sua própria práxis quando colocados em situações comparáveis agora e, possivelmente, na era pós-covid-19.

REFERÊNCIAS

ALI, Wahab. The efficacy of evolving technology in conceptualizing pedagogy and practice in higher education. **Higher Education Studies**, v. 9, n. 2, p. 81-95, 2019.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; KNIJNIK, Jorge; OVENS, Alan P. 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>

BELLANTONIO, Sergio; COLELLA, Dario. Teaching Physical Education during coronavirus pandemic (COVID-19). educational reflections & proposal. **Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva**, v. 4, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i2.192>

BORUP, Mads; BROWN, Nik; KONRAD, Krnelia; VAN LENTE, Harro. The sociology of expectations in science and technology. **Technology analysis & strategic management**, v. 18, n. 3-4, p. 285-298, 2006.

BOWES, Margot; OVENS, Alan. Curriculum rhythm and HPE practice: making sense of a complex relationship. **Teachers and Curriculum**, v. 14, p. 21-27, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15663/tandc.v14i1.90>.

BRAA, Dean; CALLERO, Peter. Critical pedagogy and classroom praxis. **Teaching Sociology**, v. 34, n. 4, p. 357-369, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X0603400403>

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.

BREUNIG, Mary. Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. **Journal of experiential education**, v. 28, n. 2, p. 106-122, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382590502800205>

BROOKFIELD, Stephen. Adult learning: an overview. **International encyclopedia of education**, v. 10, p. 375-380, 1995.

BUABENG-ANDOH, Charles. Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. **International Journal of Education and Development using ICT**, v.8, n.1, p.136-155, 2012.

BULLOUGH JR, Robert V.; PINNEGAR, Stefinee. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. **Educational researcher**, v. 30, n. 3, p. 13-21, 2001. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>

CANADA-PHILLIPS, Stephanie. A Physical Educators use of freirian praxis for critical reflection. **PHYSICAL EDUCATOR-US**, v. 71, n. 4, p. 635-643, 2014.

CASEY, Ahley; GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen M. Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. **Sport, education and society**, v. 22, n. 2, p. 288-304, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1226792>

CASEY, Ahley; JONES, Benjamin. Using digital technology to enhance student engagement in physical education. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 2, n. 2, p. 51-66, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>

COHEN, Julies; WONG, Vivian; KRISHNAMACHARI, Anandita; BERLIN, Rebekah. Teacher coaching in a simulated environment. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 42, n. 2, p. 208-231, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>

CORBIN, Charles B. Conceptual physical education: a course for the future. **Journal of Sport and Health Science**, v.10, n. 3, p. 308-322, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.10.004>

CRISOL MOYA, Emilio; CAURCEL CARA, María Jesús. Active methodologies in physical education: perception and opinion of students on the pedagogical model used by their teachers. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.18, n. 4, p. 1438, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18041438>

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. [S.l.]: Sage, 2011.

ERTMER, Peggy A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, Anne T.; SADIK, Olgum; SENDURUR, Emine; SENDURER, Polat. Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. **Computers & education**, v. 59, n. 2, p. 423-435, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>

FAUCI, Anthony S.; LANE, H. Clifford; REDFIELD, Robert. R. Covid-19-navigating the uncharted. **New England Journal Medicine**, v. 382, p. 1268-1269, 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejme2002387>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FLETCHER, Tim; CASEY, Ashley. The challenges of models-based practice in physical education teacher education: a collaborative self-study. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 3, p. 403-421, 2014.

FLORES, Maria Assunção. Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 3, p. 297-300, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>

FOX, Madeleine; FINE, Michelle. Circulating critical research: reflections on performance and moving inquiry into action. **Critical qualitative research reader**, v.2, p. 153-165, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Paz e Terra**, v. 25, p. 54, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GANDOLFI, Enrico; FERDIG, Richard E.; KRATCOSKI, Annete. A new educational normal an intersectionality-led exploration of education, learning technologies, and diversity during COVID-19. **Technology in Society**, v. 66, p. 101637, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101637>

GLOVER, Ian; HEPPLESTONE, Stuart; PARKIN, Helen J.; RODGER, Helen; IRWING, Brian. Pedagogy first: realising technology enhanced learning by focusing on teaching practice. **British Journal of Educational Technology**, v. 47, n. 5, p. 993-1002, 2016.

GOAD, Tyler; JONES, Emily. Training online physical educators: a phenomenological case study. **Education Research International**, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1155/2017/3757489>

GORDON, Barrie; DYSON, Ben; COWAN, Jackie; MCKENZIE, A. *et al.* Teachers' perceptions of physical education in Aotearoa/New Zealand primary schools. **New Zealand journal of educational studies**, v. 51, n. 1, p. 99-111, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0042-3>

HUANG, Ronguai *et al.* **Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak.** Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020, p. 1-54.

JOSEPH JEYARAJ, Joanna. Drawing on students' lived experiences in emergency remote teaching (ERT): reflections from a critical pedagogy inspired writing class. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1941756>

JUNIU, Susana. Pedagogical uses of technology in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 82, n. 9, p. 41-49, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598692>

KARLSSON, Marie. Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 2, p. 133-146, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686994>

KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. Personal praxis: learning through experience. *In*: **Enabling Praxis**. Rotterdam: Brill Sense, 2008a. p. 15-35.

KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. Praxis and praxis development: about this book. *In*: **Enabling praxis**: Brill Sense, 2008b. p. 1-13.

KIM, Ghi-cheol.; GURVITCH, Rachel. Integrating web-assessment technology in health and physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 89, n. 9, p. 12-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1512915>

KINCHELOE, Joe L. Describing the bricolage: conceptualizing a new rigor in qualitative research. *In*: **Key works in critical pedagogy**: Brill Sense, 2011. p. 177-189.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter; STEINBERG, Shirley R. Critical pedagogy and qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. p. 163-177.

KNIJNIK, Jorge; LUGUETTI, Carla. Social justice narratives in academia: challenges, struggles and pleasures PETE educators face in understanding and enacting critical pedagogy in Brazil. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 5, p. 541-553, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1732905>

KRAUSE, Jennifer M.; FRANKS, Hillary; LYNCH, Brandy M.. Current technology trends and issues among health and physical education professionals. **The Physical Educator**, v. 74, n. 1, p. 164-180, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I1-6648>

KUCERA, Carlos; OVENS, Alan; BENNETT, Blake. Praxis, Pedagogy, and the Life of Being. *In*: EDGE, Cristy *et al.* (ed.). **Textiles and Tapestries: self-study for envisioning new ways of knowing**. editech books, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342903099_Praxis_Pedagogy_and_the_Life_of_Being_Weaving_with_Bricolage_in_Self-Study Acesso em: 17 mar. 2022.

LABOSKEY, Vicki K. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. *In*: LOUGHRAN J.J., HAMILTON M.L., LABOSKEY V.K., RUSSELL T. (ed). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Springer, 2004. p. 817-869. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21

LAMBERT, Karen. Re-conceptualizing embodied pedagogies in physical education by creating pre-text vignettes to trigger pleasure 'in' movement. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 25, n. 2, p. 154-173, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1700496>

LARRIVEE, Barbara. Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. **Reflective practice**, v. 1, n. 3, p. 293-307, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/713693162>.

LEE, Joyce. Mental health effects of school closures during COVID-19. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 6, p. 421, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).

LOUGHRAN, John. Learning about self-study of teacher education practices. *In*: LOUGHRAN, John *et al.* (ed.). **Teaching, learning, and enacting of self-study methodology**. Dordrecht: Springer, 2018. p. 1-7.

LOUGHRAN, John. A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. *In*: LOUGHRAN, John *et al.* (ed.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Springer, 2004. p. 7-39.

LUGUETTI, Carla; ENRIGHT, Eimar; HYNES, Jack; BISHARA, Jeffrey A. The (im) possibilities of praxis in online health and physical education teacher education. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 1, p. 57-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211016485>.

LUNENBERG, Mieke; SAMARAS, Anastasia P. Developing a pedagogy for teaching self-study research: lessons learned across the Atlantic. **Teaching and teacher education**, v. 27, n. 5, p. 841-850, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008>.

MACINTYRE, Peter D.; GREGERSEN, Tammy; MERCER, Sara. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: correlations with stress, wellbeing and negative emotions. **System**, v. 94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

MAHON, Kathleen; HEIKKINEN, Hannu L.; HUTTUNEN, Rauno. Critical educational praxis in university ecosystems: enablers and constraints. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 27, n. 3, p. 463-480, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1522663>

MATIAS, Carlos dos Passos Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Criar Educação**, v. 5, n. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v5i2.2997>

MCFARLANE, Donovan A. A comparison of organizational structure and pedagogical approach: online versus face-to-face. **The Journal of Educators Online**, v.8, n.1, p.1-43, 2011.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; SALDANA, Johnny. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. London: Sage, 2014.

NOWELL, Lorelli S.; NORRIS, Jill M.; WHITE, Deborah E.; MOULES, Nancy J. Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. **International journal of qualitative methods**, v. 16, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

O'BRIEN, Wesley *et al.* Implications for european physical education teacher education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 503-522, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1823963>

OVENS, Alan. The New Zealand Curriculum: emergent insights and complex renderings. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 1, n. 1, p. 27-32, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2010.9730323>

OVENS, Alan; FLETCHER, Tim. Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. *In: OVENS Alan; FLETCHER Tim. (ed.). Self-study in physical education teacher education*. Amsterdam: Springer, 2014. v. 13, p. 3-14.

PILL, Shane. Physical education-what's in a name?: a praxis model for holistic learning in physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, v. 54, n. 1, p. 5-10, 2007.

PRESTRIDGE, Sarah. The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & education*, v. 58, n. 1, p. 449-458, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.028>

SAILIN, Siti N.; MAHMOR, Noor A. Improving student teachers' digital pedagogy through meaningful learning activities. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, v. 15, n. 2, p. 143-173, 2018.

SANTAMARÍA, María D.; MONDRAGON, Nahia I.; SANTXO, Naria B.; OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naira. Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, v. 8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>

SMITH, Tracey; SALO, Petri; GROOTENBOER, Peter. Staying alive in academia: collective praxis at work. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 18, n. 1, p. 55-66, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681360903556830>

STOCKWELL, Stephanie *et al.* Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: a systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, v. 7, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2020-000960>

TEARLE, Penni; GOLDER, Gill. The use of ICT in the teaching and learning of physical education in compulsory education: How do we prepare the workforce of the future? *European journal of teacher education*, v. 31, n. 1, p. 55-72, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619760701845016>

Abstract: Covid-19 has resulted in the implementation of social distancing measures and school closures worldwide. This study explores some of the impacts, such as pedagogies, teaching strategies, reflections, and barriers of the teacher as he suddenly moved to an online teaching environment and taught PE lessons with the use of technology (Google Sites). A self-study methodology with thematic analysis was used to investigate the lead author's experiences. Findings and discussions highlight how the teacher had to find new forms of teaching online, ways of making the students not be exclusively in front of the screen, and simultaneously be concordant with the social and dynamic characteristics of PE. Ultimately, the experiences and the process of reflection demonstrated the need to be coherent with teaching beliefs, assumptions, theoretical approaches and practices as a teacher. This article foregrounds and contributes to future ways of teaching PE online by understanding one teacher's praxis.

Palavras-chave: Covid-19. Social change. Physical Education. Distance education. Self-study.

Resumen: El Covid-19 ha llevado a la implementación de medidas de distancia social y al cierre de escuelas en todo el mundo. Este estudio explora algunos de los impactos, como opciones pedagógicas, reflexiones y barreras del profesor cuando este cambia repentinamente a un entorno de enseñanza online, con el uso de la tecnología (Google Sites). La metodología de self-study con análisis temático se utilizó para investigar las experiencias del autor principal. Los resultados destacan que el profesor tuvo que encontrar nuevas formas de enseñanza online, logrando que los alumnos no estuvieran exclusivamente frente a la pantalla, y cumplir con las características sociales y dinámicas de la Educación Física. Finalmente, las experiencias y la reflexión demostraron la necesidad de ser coherente, como profesor, con las elecciones pedagógicas y los enfoques teóricos y prácticos. Este artículo contribuye con las futuras formas de enseñanza de la Educación Física online mediante la comprensión de la praxis de un profesor.

Palabras clave: Covid-19. Cambio social. Educación Física. Educación a distancia. Auto estudio.

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

Carlos Kucera: Pesquisador principal da pesquisa. Autor principal e escritor majoritário de todo o artigo. Autor desenhou a metodologia e o formatou da análise de dados. Responsável pela coleta e análise de dados. Participante principal e ativo nas discussões dos dados. Formatação das versões finais em inglês e português. Tradução do artigo para o português.

Alan Ovens: Orientação com objetivo de investigação da pesquisa, introdução e metodologia. Participante ativo nas discussões dos dados. Revisor da publicação editada final.

Ana Lisa do Vale Gomes: Participou efetivamente na coleta e tratamento dos dados. Participante ativo nas discussões dos dados. Orientação com estrutura geral do artigo e ordem da escrita e conclusões. Revisor da publicação editada final.

Blake Bennett: Orientação com resumo, revisão de literatura e conclusão. Participante ativo nas discussões dos dados.

FINANCIAMENTO

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

ÉTICA DE PESQUISA

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo University of Auckland Human Participants Ethics Committee.

COMO REFERENCIAR

KUCERA, Carlos; GOMES, Ana Lisa do Vale; OVENS, Alan; BENNETT, Blake. Google Sites como ferramenta de ensino de Educação Física a distância em tempos de covid-19: pedagogia, estratégias, reflexões e barreiras de um professor. **Movimento**, v. 28, p. e28019, jan./dec. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122688>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/122688>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano].

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Allyson Carvalho de Araújo**, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

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

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