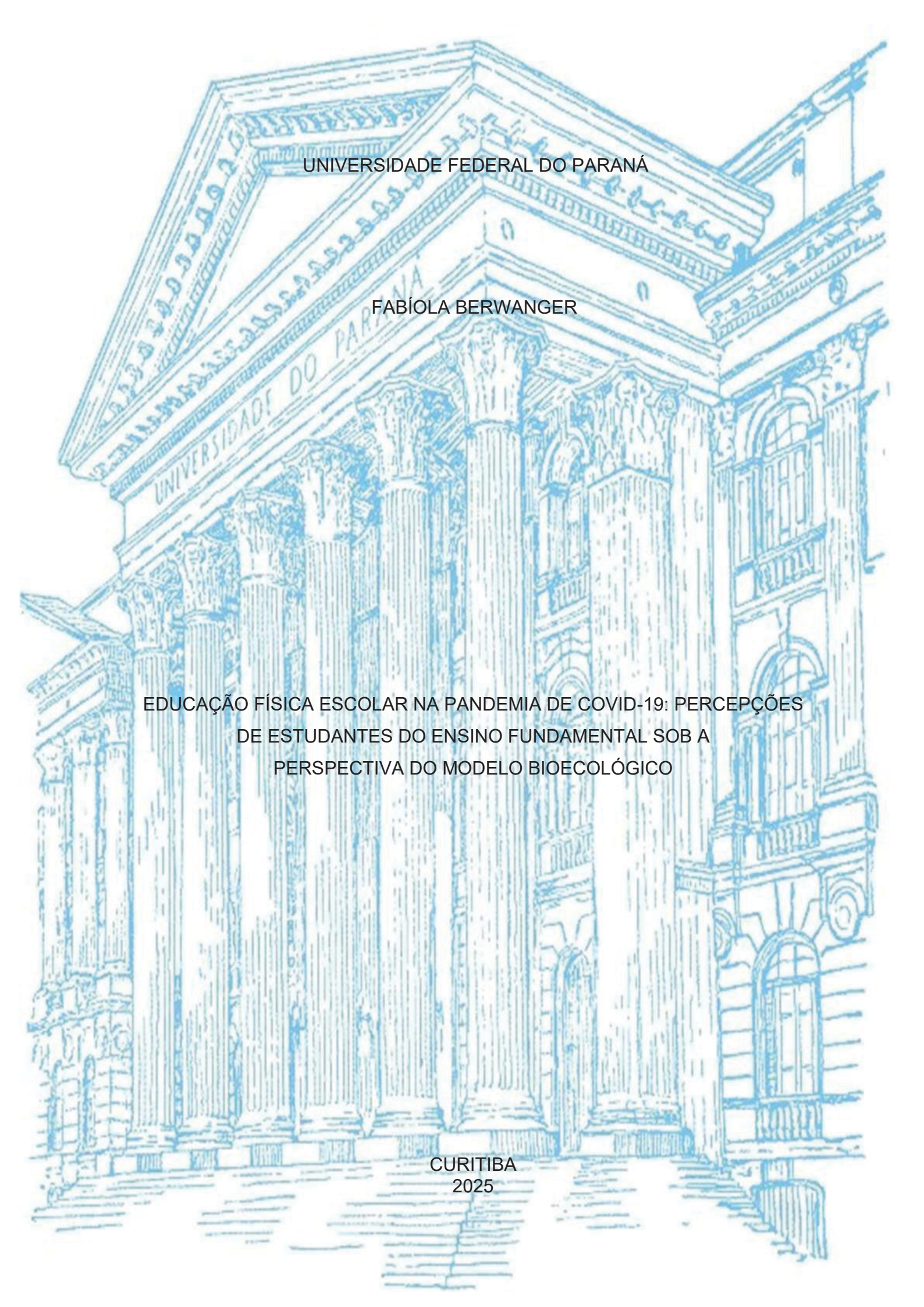


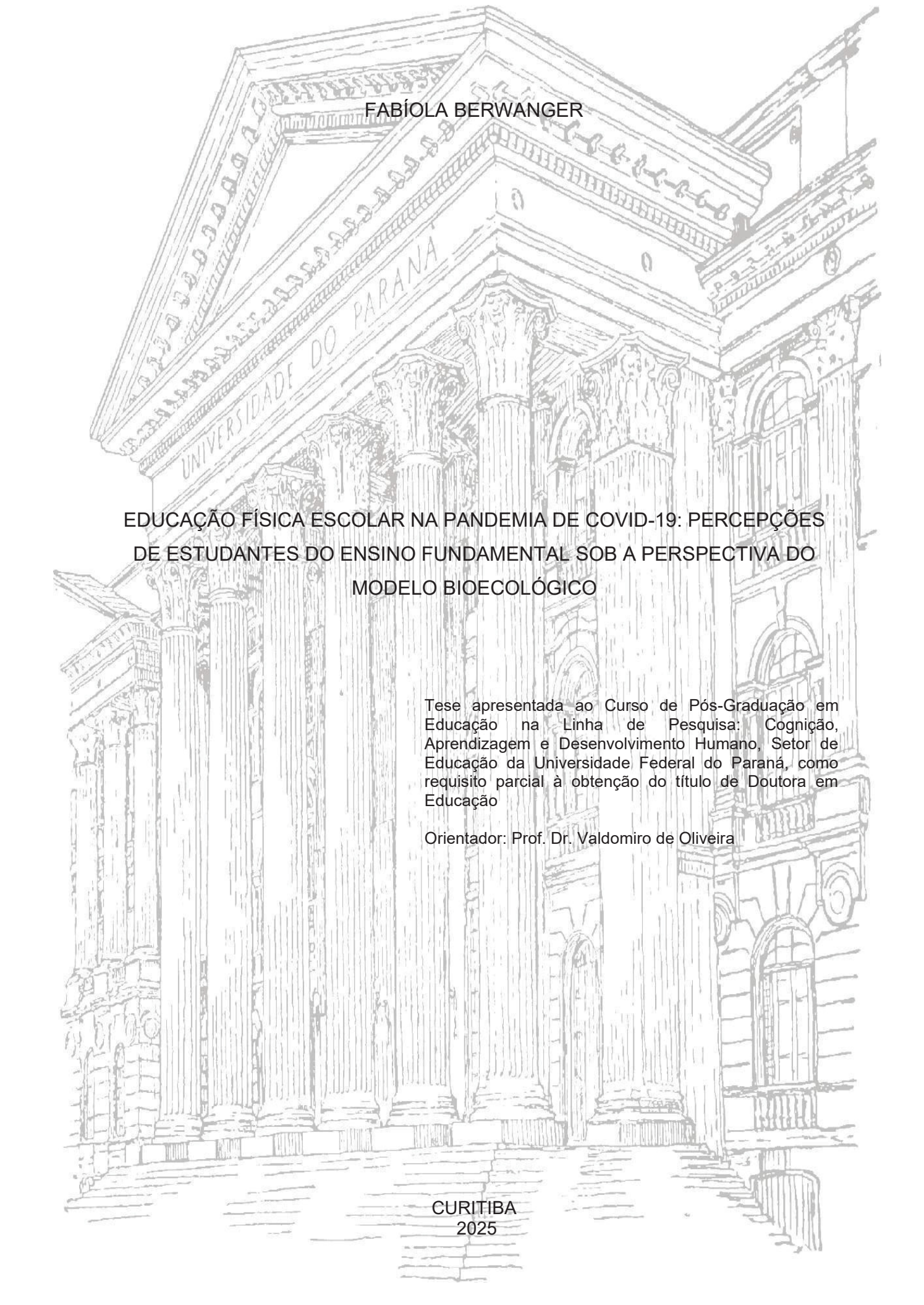
A detailed blue line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The building features a grand portico with several tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the words 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, there are arched windows and balconies on upper floors. The drawing is executed in a fine-lined, sketch-like style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABÍOLA BERWANGER

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES
DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A
PERSPECTIVA DO MODELO BIOECOLÓGICO

CURITIBA
2025



FABÍOLA BERWANGER

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES
DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO
MODELO BIOECOLÓGICO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

CURITIBA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Berwanger, Fabíola.

Educação física escolar na pandemia de COVID-19 : percepções de estudantes do ensino fundamental sob a perspectiva do modelo bioecológico / Fabíola Berwanger – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Educação a distância. 4. Ensino fundamental. 5. Desenvolvimento humano. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº668

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e sete de março de dois mil e vinte e cinco às 09:00 horas, na sala 239, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **FABIOLA BERWANGER**, intitulada: **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO BIOECOLÓGICO**, sob orientação do Prof. Dr. VALDOMIRO DE OLIVEIRA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: VALDOMIRO DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), AGUINALDO SOUZA DOS SANTOS (FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DO NORTE DO PARANÁ), GISLAINE CRISTINA VAGETTI (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ), ALINE BICHELS (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, VALDOMIRO DE OLIVEIRA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

28/04/2025 09:28:26.0

VALDOMIRO DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/04/2025 21:12:49.0

AGUINALDO SOUZA DOS SANTOS

Avaliador Externo (FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DO
NORTE DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 17:09:23.0

GISLAINE CRISTINA VAGETTI

Avaliador Interno (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/04/2025 22:07:01.0

ALINE BICHELS

Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 441895

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 441895**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FABIOLA BERWANGER**, intitulada: **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO BIOECOLÓGICO**, sob orientação do Prof. Dr. VALDOMIRO DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

28/04/2025 09:28:26.0

VALDOMIRO DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/04/2025 21:12:49.0

AGUINALDO SOUZA DOS SANTOS

Avaliador Externo (FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DO
NORTE DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 17:09:23.0

GISLAINE CRISTINA VAGETTI

Avaliador Interno (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/04/2025 22:07:01.0

ALINE BICHELS

Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 441895

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 441895

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Bernardo, Murilo e Marcelo.
Amados, corajosos, altruístas e resilientes.
Com amor, admiração e gratidão pela compreensão,
presença, carinho e incansável apoio durante
todos os momentos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento, uma palavra que parece pequena para comportar o seu real significado e toda a minha gratidão. E não poderia deixar de começar agradecendo ao meu querido parceiro de sempre, Fábio Luiz de Queiroz Telles. Parceiro de todos os momentos da vida e quem muito me motiva a assumir novos desafios. Muito obrigada!

À Família Berwanger. À mãe Maria Risolete, ao pai Moacir (*in memoriam*), ao irmão Juliano, ao irmão Guilherme e à irmã Ana Claudia, pelos infinitos saberes que me foram (e ainda são) transmitidos durante todos os momentos de minha vida. Sei que sempre posso contar com vocês.

Ao meu orientador, o professor Dr. Valdomiro Oliveira, pela sabedoria dispensada na orientação deste estudo e, sobretudo pelas contribuições inerentes a sua trajetória na pesquisa das questões que envolvem a Educação Física. Os seus estudos e a sua maneira de conduzir seus orientandos foram determinantes para que eu pudesse persistir como pesquisadora de saberes vinculados à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Aos professores da banca de qualificação, Aline Bichels, Giseli Sikora e Luís Rogério de Albuquerque, pelas leituras, sugestões e direcionamento científico. Suas contribuições foram muito importantes, eu diria, determinantes, para realização deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPR, pela oportunidade ímpar de aprendizado, pela inspiração e motivação na busca e construção do conhecimento. Em especial aos professores da linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Aos colegas do mestrado e doutorado, que muito contribuíram na construção do conhecimento coletivo. Em especial aos colegas do grupo CEPEPE.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, na figura da Diretora do Departamento de Ensino

Fundamental (2016-2024), Simone Zampier da Silva.

Às escolas participantes, que abriram suas portas e me receberam como pesquisadora, acreditando na importância do processo de pesquisa para a construção de contextos providos de educação de qualidade.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, que se disponibilizaram a relatar suas experiências e que enriqueceram e viabilizaram este estudo, minha gratidão pela confiança, parceria e aprendizado.

Às pessoas muito especiais, que se tornaram indispensáveis nesta caminhada, colegas da Prefeitura Municipal de Curitiba/SME, amigas da vida. Vanessa Marfut de Assis e Luciana Zaidan Pereira, obrigada pelas inestimáveis contribuições e pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

E finalmente, agradeço mais uma vez aos meu filhos Bernardo, Murilo e Marcelo fonte de inspiração, de orgulho, pelo companheirismo em todos os momentos da vida.

EPÍGRAFE

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

O futuro é problemático e não inexorável.

Paulo Freire (1970)

RESUMO

A pandemia da Covid-19 trouxe impactos globais e ainda não completamente dimensionados sobre a sociedade. Diante de uma nova realidade instaurada, o Brasil teve que adotar medidas de isolamento social que afetaram consideravelmente os contextos escolares, promovendo uma rápida transição do ensino presencial para o ensino remoto. O presente trabalho teve como objetivo analisar a percepção de estudantes de 6º. ano de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante o ensino remoto de Educação Física, integrando o modelo 'Processo - Pessoa - Contexto - Tempo' (PPCT) nas reflexões sobre Educação Física escolar. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório descritivo que utilizou a técnica de grupos focais para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com 51 estudantes, utilizando um roteiro pautado no modelo PPCT. Os dados foram discutidos utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin e os resultados mostram que muitos estudantes acessaram a Educação Física, principalmente na TV, mas um número significativo não teve contato com os conteúdos. Para os estudantes, prevaleceram momentos de tédio, solidão e desânimo, mas a Educação Física foi importante, porque contribuiu com a sua condição física; os aprendizados lúdicos se destacaram e os vínculos pessoais com os pares e com familiares ficaram comprometidos; a infraestrutura inadequada, mesmo provida de afetividade, comprometeu a realização das atividades. A interação docente revelou-se um fator imprescindível para o engajamento e a promoção do desenvolvimento. Ao contrastarem o remoto e o presencial verificou-se que desponta preferência pelo ensino face a face e que os estudantes não reconhecem possibilidades de fruição da Educação Física fora dos muros da escola. Em suma, os estudantes perceberam seus modos de vida alterados (Tempo), sem apoio familiar, impedidos de frequentarem espaços escolares que poderiam potencializar o desenvolvimento (Contexto). Além disso a redução dos vínculos com pares e professores (Processo) contribuiu com o surgimento de disposições inibidoras (Pessoa). Assim, pressupõe-se a necessidade de colocar o estudante na centralidade de um processo que precisa incorporar a Educação Física aos contextos de vida dos escolares em desenvolvimento, envolvendo fatores que para eles são determinantes.

Palavras-chave: Educação Física; estudantes; ensino remoto; desenvolvimento humano; Teoria Bioecológica; Covid-19.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has had a global impact on society that has yet to be fully measured. Faced with a new reality, Brazil has had to adopt social isolation measures that have considerably affected school contexts, promoting a rapid transition from face-to-face teaching to remote teaching. The aim of this study was to analyze the perception of 6th grade students from schools in the Curitiba Municipal Education Network during remote Physical Education teaching, integrating the 'Process - Person - Context - Time' (PPCT) model into reflections on school Physical Education. Thus, through a descriptive exploratory qualitative research that used the focus group technique for data collection, interviews were conducted with 51 students, using a script based on the PPCT model. The data was discussed using Bardin's Content Analysis and the results show that many students accessed Physical Education mainly on TV but a significant number had no contact with the content. For the students, moments of boredom, loneliness and discouragement prevailed, but Physical Education was important because it contributed to physical fitness; playful learning stood out and personal bonds with peers and family were compromised; the infrastructure, even though it was provided with affection, compromised the realization of the activities. Teacher interaction proved to be an essential factor for engagement and promoting development. When contrasting remote and face-to-face teaching, it was found that there was a preference for face-to-face teaching and that the students did not recognize the possibilities of enjoying Physical Education outside the school walls. In short, the students perceived their lifestyles as altered (Time), without family support, prevented from attending school spaces that could enhance development (Context). In addition, the reduction in links with peers and teachers (Process) contributed to the emergence of inhibiting dispositions (Person). Thus, there is a need to place the student at the center of a process that needs to incorporate Physical Education into the life contexts of developing students, involving factors that are determining for them.

Keywords: physical education; students; remote teaching; human development; Bioecological Theory; Covid-19.

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 ha tenido un impacto global en la sociedad que aún no se ha percibido plenamente. Frente a una nueva realidad, Brasil ha tenido que adoptar medidas de aislamiento social que han afectado considerablemente los contextos escolares, promoviendo una rápida transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los alumnos de 6º grado de las escuelas de la Red Municipal de Educación de Curitiba durante la enseñanza de la Educación Física a distancia, integrando el modelo «Proceso - Persona - Contexto - Tiempo» (PPCT) en las reflexiones sobre la Educación Física escolar. Así, a través de un estudio cualitativo exploratorio descriptivo que utilizó la técnica de grupo focal para la recolección de datos, se realizaron entrevistas a 51 alumnos, utilizando un guión basado en el modelo PPCT. Los datos fueron discutidos utilizando el Análisis de Contenido de Bardin y los resultados muestran que muchos alumnos accedieron a la Educación Física principalmente por televisión, pero un número significativo no tuvo contacto con el contenido. Para los alumnos, prevalecían momentos de aburrimiento, soledad y desánimo, pero la Educación Física era importante porque contribuía a la condición física; se destacaba el aprendizaje lúdico y se comprometían los vínculos personales con los compañeros y la familia; la infraestructura, aunque proporcionase afecto, comprometía la realización de las actividades. La interacción con el profesor resultó ser un factor esencial para el compromiso y el fomento del desarrollo. Al contrastar la enseñanza a distancia y presencial, se constató que existía una preferencia por la enseñanza presencial y que los alumnos no reconocían las posibilidades de disfrutar de la Educación Física fuera de los muros de la escuela. En síntesis, los alumnos percibían sus estilos de vida alterados (Tiempo), sin apoyo familiar, impedidos de asistir a espacios escolares que podrían potenciar el desarrollo (Contexto). Además, la reducción de los vínculos con compañeros y profesores (Proceso) contribuyó a la aparición de disposiciones inhibitorias (Persona). Esto presupone la necesidad de colocar al alumno en el centro de un proceso que necesita incorporar la Educación Física en los contextos de vida de los escolares en desarrollo, involucrando factores determinantes para ellos.

Palabras clave: Educación Física; alumnos; enseñanza a distancia; desarrollo humano; Teoría Bioecológica; Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fluxograma de busca e seleção de estudos	36
FIGURA 2 - Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner	62
FIGURA 3 - Análise de Conteúdo: contexto de investigação	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Descritores e palavras-chave para busca e seleção de estudos sobre os temas: Educação Física, Aprendizagem, Pandemia, Ensino Remoto, Educação e Movimento Corporal	35
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação de títulos, ano de publicação, autores, objetivos, população e resultados de artigos que abordam o ensino remoto de Educação Física durante a pandemia de Covid-19 no período de janeiro de 2020 até setembro de 2021 .. 37

QUADRO 2 - Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que possuem turmas de estudantes de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) 67

QUADRO 3 - Comparação entre transcrição feita por IA *turbo scribe* e os áudios gravados via gravador/iphone 13 75

QUADRO 4 - A Educação Física no ensino remoto foi importante para suas vidas? Que contribuições existiram? 79

QUADRO 5 - Como foi a participação nas atividades, como se sentiam estudando, fazendo atividades de Educação Física no ensino remoto? 81

QUADRO 6 - Como acessaram os conhecimentos da Educação Física no ensino remoto? 88

QUADRO 7 - Que materiais foram utilizados para realização das atividades? ... 90

QUADRO 8 - O que vocês consideram que aprenderam durante o momento que participaram da Educação Física no ensino remoto?..... 91

QUADRO 9 - Como era o local que as atividades foram realizadas? 100

QUADRO 10 - Quem fazia atividades com vocês? Como se sentiam com a participação de outras pessoas? 101

QUADRO 11 - Quais os acontecimentos que mais marcaram esse período de pandemia e ensino remoto? 109

QUADRO 12 - Educação Física no ensino remoto e Educação Física presencial: que elementos diferenciam os contextos? 111

QUADRO 13 - Quando a pandemia acabou, como foi retornar para a Educação Física pós-pandemia? 113

QUADRO 14 - Vocês consideram que ainda fazem Educação Física quando não estão na escola? 122

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GF	Grupo Focal
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
SMELJ	Secretaria Municipal de Esporte Lazer e Juventude
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
RESUMEN.....	10
APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Problema de Pesquisa	23
1.2 Justificativas para a realização da pesquisa	25
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	33
1.4 Objetivo Geral.....	33
1.5 Objetivos Específicos.....	33
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DE ESCOPO.....	34
2.2 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	52
2.2.1 Processo.....	55
2.2.2 Pessoa.....	57
2.2.3 Contexto	59
2.2.4 Tempo	61
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	63
3.1 Caracterização da Pesquisa	64
3.2 Contexto da Pesquisa.....	65
3.3 Participantes	66
3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão	67
3.5 Procedimentos éticos da pesquisa.....	68
3.6 Instrumento e Procedimentos de Coleta de Dados	68
3.6.1 Grupo Focal piloto.....	69
3.6.2 Grupos Focais e a coleta de dados.....	70
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 PESSOA	79
4.2 PROCESSO	87
4.3 CONTEXTO.....	99
4.4 TEMPO.....	108
4.5 IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXO 1	144
Declaração de ciência e interesse de campo de pesquisa.....	144

ANEXO 2	145
Autorização para a realização da pesquisa.....	145
ANEXO 3	146
Parecer Consubstanciado do CEP.....	146
APÊNDICE 1	151
Texto de e-mail enviado para as escolas participantes	151
APÊNDICE 2	153
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis (TCLE)	153
APÊNDICE 3	156
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	156
APÊNDICE 4	158
Roteiro do grupo focal.....	158

APRESENTAÇÃO

A Educação Física sempre fez parte da minha vida como um todo, porque em todos os momentos dela minhas experiências tiveram a essência de um estilo de vida brincante, dinâmico, ativo e saudável. Sou do tempo em que a infância era recheada de movimento, vida social e criatividade para inventar o brincar na rua de forma independente. Havia liberdade para explorar o ambiente externo e interagir com os colegas sem a supervisão constante dos adultos, e éramos responsáveis por nossas ações e decisões.

Quando adolescente participava de todas as experiências recreativas e esportivas na escola ou no bairro em que morava, e consigo dimensionar a importância que esses contextos tiveram na minha formação como pessoa, no meu desenvolvimento social e também profissional.

Sou graduada em Educação Física pela Universidade Tuiuti do Paraná, fiz parte da primeira turma de formandos do curso de Educação Física da instituição. Sou especialista em Psicomotricidade Escolar e Aquática pela Universidade Positivo, especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre e doutoranda em Educação também pela UFPR.

Ao longo do meu percurso de formação participei de muitos cursos, seminários, congressos e eventos acadêmicos, e meu grande interesse sempre foi relacionado com os pressupostos da Educação Física e sua legitimidade a partir de uma especificidade que precisa cada vez mais estar explícita no trabalho pedagógico que lhe cabe.

Sou professora de Dança e Educação Física há muitos anos, e percebo o quanto preciso estudar e seguir em busca de novos caminhos que me levem a explorar conhecimentos e práticas que sejam realmente relevantes para minha formação docente, e para a formação de sujeitos que são influenciados positivamente pelos saberes que são construídos ao longo do meu percurso de professora formadora.

Desde que me inseri no campo científico da Educação Física, ao acompanhar as possibilidades e desafios relacionados com as práticas pedagógicas em Educação Física escolar, percebo a necessidade de ampliarmos reflexões sobre os impasses que cercam a área, como por exemplo, o que ensinar?

[...] professores atuantes na formação inicial demonstram heterogeneidade de compreensões sobre a responsabilidade da Educação Física escolar. Tais concepções, em grande medida, carecem de uma fundamentação teórica sistematizada, revelam um caráter fragmentário. Ao não desenvolver um processo formativo pautado por debates e estudos teóricos incorporados, acaba se por reproduzir e influenciar os acadêmicos nessa mesma perspectiva, aos quais, não é dada a oportunidade de perceber a Educação Física escolar como uma disciplina que tem contribuições específicas a dar para a educação escolar (Bagnara; Fensterseifer, 2020 p. 7).

A escola com seus processos formais de ensino possui uma função social e uma conexão direta com a formação dos sujeitos, e a Educação Física é determinante nesses processos, ao ponto que, compreende componente curricular obrigatório, que possui seus conteúdos específicos, suas características e objetivos próprios, associados às necessidades sociais que permeiam a formação de sujeitos para uma vida coletiva na sociedade.

A Educação Física abarca práticas corporais que possuem sentidos e significados que precisam ser abordados por meio de um trabalho pedagógico que promova a articulação e a contextualização de saberes, possibilitando a participação de estudantes enquanto sujeitos capazes de ir além da reprodução cultural, debatendo, fruindo e protagonizando práticas corporais, a partir da apropriação dos conhecimentos inerentes ao corpo em diferentes contextos socioculturais (Curitiba, 2020).

Neste percurso, o tema deste trabalho surgiu a partir das reflexões sobre os contextos de ensino da Educação Física somadas às minhas experiências como professora de Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19.

O ensino da Educação Física por meio remoto foi um grande desafio, que por sua vez, suscitou questionamentos sobre o contexto em que ela se desenvolvia na escola e o contexto que passou a ser desenvolvida, ampliando o interesse em se compreender as inter-relações que emergiram, as percepções sobre o momento vivido e os possíveis impactos das experiências, em que medida afetaram o desenvolvimento humano.

Assim, o estudo discute sobre o ensino da Educação Física na pandemia da Covid-19, trazendo uma visão articulada do contexto a partir da diversidade de vivências no período, considerando tanto aspectos da realidade concreta, objetiva e material quanto da realidade subjetiva, qualitativa, exposta na percepção de

estudantes, que se faz valiosa a partir de Bronfenbrenner (1992), quando ressalta que o protagonismo e o papel ativo dos indivíduos devem ser percebidos, que devem ser considerados como agentes de seu próprios processos de desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abarca um cenário em torno dos tempos incertos da pandemia de Covid-19, que assolou o país e o mundo de forma radical, tornando-se um marco histórico dos anos 20 no século XXI.

Com a pandemia de Covid-19 o mundo todo teve que se adaptar e utilizar medidas de distanciamento social visando controlar a disseminação de um vírus (coronavírus), e em meio a protocolos que incidiram em instituições e nas formas de relação humana, eis a educação. No Brasil, em março de 2020, mais de 44 milhões de estudantes da Educação Básica tiveram que ficar em casa, devido às medidas de isolamento e distanciamento social (Unesco, 2020).¹

A pandemia de COVID 19 é o principal acontecimento histórico neste primeiro quarto do século XXI. Um evento sanitário que, pela rapidez de sua evolução, extensão e intensidade e pela magnitude das respostas em termos de política pública, produziu um choque planetário com colossais impactos sobre as dinâmicas sociais, econômicas e políticas. Um complexo fenômeno, ainda em curso, que projetará seus efeitos por muitos anos (Sousa, 2022, p. 27).

Nesse panorama, destacam-se os estudos de Bronfenbrenner e Morris (1998), que afirmam que as mudanças que ocorrem num determinado momento no ciclo de vida do ser humano, vão gerar mudanças na Pessoa, no Processo, no Contexto e no Tempo. Ou seja, vivenciamos um momento da história que promoveu mudanças e modificou amplamente a vida das pessoas sob diferentes perspectivas.

Para Ligeiro *et al.* (2022), o pressuposto teórico bioecológico é visível a partir das transformações que ocorreram na pandemia, que afetaram o ensino, a escola, e portanto, a Educação Física escolar, que é foco desta investigação.

Dado o contexto vivido na área da Educação Física escolar e a constante produção de conhecimento do mundo contemporâneo educacional, voltam-se olhares para os sujeitos que experienciaram esse momento na história da educação e da Educação Física, que apreenderam elementos propagados nas

¹ O Parecer CNE/CP No 5, de 28 de abril de 2020, trata das diretrizes para realização de atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica durante o período de pandemia e orienta sobre o processo de ensino remoto adotado durante a pandemia de Covid-19, sugerindo o uso de plataformas digitais, plataformas virtuais, mídias sociais, videoaulas, vídeos educativos, programas de televisão, entre outros, e também a indicação dos familiares como mediadores para as atividades escolares (Souza; Dainez, 2020).

particularidades do período, dotados de sentidos e significados, os quais precisam e merecem ser evocados e analisados, pois “pensar a vida dos sujeitos-estudantes é condição para pensar o impacto da pandemia na Educação Física” (Vago, 2022, p. 4).

Ao vislumbrar percepções acerca de situações vividas por escolares no ensino remoto de Educação Física na pandemia provocada pelo Covid-19, suscitamos reflexões que podem contribuir com processos pedagógicos na nova temporalidade, para formação e desenvolvimento humano de estudantes em distintos contextos educativos, ressignificando a dinâmica escolar dos tempos a vir.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), proposta por Urie Bronfenbrenner (2011), um dos principais estudiosos do desenvolvimento humano, destaca-se por sua abordagem teórica, pois considera de forma abrangente as interações multifacetadas entre os indivíduos e seus ambientes.

Nesse sentido, a teoria se constituiu como aporte teórico para a investigação, pois a TBDH fornece considerações que evidenciam a interdependência entre sujeitos e contextos nos processos que influenciam comportamentos em um período histórico determinado.

Para Bronfenbrenner (2002) interações entre diferentes variáveis e fatores são determinantes e condicionantes do desenvolvimento humano, pois a partir de experiências específicas entre aspectos multidirecionais e elementos de diferentes conjunturas, que incluem percepções, atividades e interatividade entre sujeitos e ambientes, ocorrem transformações que se influenciam mutuamente de forma não linear e dinâmica.

Os pressupostos da TBDH abrem possibilidades para uma análise abrangente no que tange a viabilidade e relevância de rever e aperfeiçoar mecanismos que englobam relações educacionais, pois consideram momentos reais, características biopsicossociais, processos de socialização, vulnerabilidade de contextos e interações que acontecem em diferentes âmbitos.

Desse modo, é pertinente “[...] a indicação do modelo bioecológico como uma importante lente para se compreender o fenômeno da pandemia e suas relações com o desenvolvimento humano” (Lemos; Vasconcelos; Machado, 2023, p. 35).

Enseja-se assim, repensar a formação escolar a partir dos desafios

enfrentados, desencadeando novas formas de pensar e agir relacionadas com a área da Educação Física, considerada de extrema importância para a formação de cada indivíduo em suas experiências, haja vista que:

“[...] pensar a Educação Física é pensar as circunstâncias e as dimensões várias (históricas e contemporâneas) nas quais esteve/está envolvida, enredada, entrelaçada, situada, posicionada, afinal, são essas circunstâncias que a produziram/produzem e a fizeram/fazem ser uma disciplina constitutiva das práticas que têm lugar na escola” (Vago, 2022, p. 7).

No período de ensino remoto professores e estudantes se viram obrigados a refletir mais sobre as práticas corporais e os elementos intrínsecos à elas, criando uma oportunidade de reconhecer e repensar a Educação Física para além de uma aula que se finda naquele momento em que os estudantes experimentam movimentos e absorvem saberes em uma quadra. Sob tal ponto de vista, ao se referir sobre o momento pós-pandemia, Gatti (2020) considera a possibilidade de ressignificarmos processos educativos:

O aprendizado quanto ao ensinar e educar, sob diferentes aspectos, com o isolamento social e na transição que se está construindo, poderá consolidar-se em mudanças efetivas para que se configurem em novas formas de formação escolar? (Gatti, 2020, p. 38).

O contexto pandêmico produziu novas formas de ordenamento da vida cotidiana e escolar (Almeida; Alves, 2020; Vieira; Silva, 2020; Santana Filho, 2020), e ao captar as percepções dos estudantes e assim, analisar as implicações da pandemia de Covid-19 para a Educação Física, à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, almeja-se “[...] pensar em sua presença na escola, com sua responsabilidade de participar da formação cultural de pessoas que estão em posse de seu maior direito – seu direito ao seu corpo” (Vago, 2022 p. 7).

As experiências corporais estão na centralidade do processo de desenvolvimento e estão vinculadas ao universo social e cultural dos estudantes, permitindo a construção de ações e relações com o mundo.

“É preciso destacar que a Educação Física escolar é uma prática social investida de ambivalências, contradições e precariedades, bem como, possibilidades, viabilidades e realizações” (Correia, 2014, p. 699). E é nesse sentido que se torna relevante ampliar discussões, vislumbrando a significância, as dimensões e os propósitos de uma área que se materializa por intermédio de

variadas interações, em diferentes tempos e espaços.

Diante disso, é necessário vislumbrar uma Educação Física escolar que materialize a cultura corporal de forma ampla e criteriosa para os sujeitos que dela participam em diferentes contextos, alargando fronteiras, para além das quadras e espaços físicos da escola.

As práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física se comportam como linguagens que transmitem sentidos e significados da presença do homem pelo mundo (Soares *et al.*, 1992), cabendo ao trabalho pedagógico articulá-las e contextualizá-las, a fim de assegurar a participação de todos os estudantes e o entendimento enquanto sujeitos capazes de ir além da reprodução cultural, usufruindo das práticas corporais, a partir da compreensão das características e significados inerentes ao corpo em diferentes contextos socioculturais (Curitiba, 2020, p.300).

Em um “[...] cenário pandêmico que desencadeou mudanças profundas na forma de pensar, ensinar e de se fazer Educação Física” segundo Barbosa, Damasceno e Antunes (2022, p. 4) pode-se afirmar que emerge a necessidade de se ponderar e sistematizar didaticamente os conhecimentos da área, abrangendo múltiplos aspectos, que considerem ações de ensino com saberes de cunho conceitual e corporal, desenvolvidos numa relação intrínseca entre teoria, prática e vida (Boscatto; Bagnara, 2022).

Isso significa considerar os impactos da pandemia, para que então seja viável construir uma Educação Física permeada de diálogos, de práticas e de culturas, ou seja, de atividades contextualizadas e mediadas intencionalmente por professores, sem que haja a pretensão de definir uma estrutura única, uma forma ou modelo padrão que deve exigir maior ou menor proporção de movimento corporal aos estudantes, durante apenas 50 minutos.

Desse modo, o contexto educativo previsto nas aulas de Educação Física, precisa de análise constante, como campo de discussão ideológica, em que ocorrem conflitos de ordem política, social e cultural, em que se enraízam contradições e embates da práxis social (Bracht, 2015).

De forma ampliada a Educação Física se traduz como contexto no qual se configura um ideal de formação humana, um compromisso com ensino e aprendizagem, com pesquisas e teorias pedagógicas que perpassam pela complexidade inerente a formação docente, pelas reflexões sobre currículo, e pelas

múltiplas relações que ocorrem entre sujeitos, tempos e espaços incluídos nos processos educacionais, de forma direta ou indireta.

Na contemporaneidade, o agir pedagógico na Educação Física deve ser investigado a partir das mudanças ocorridas ao longo da sua historicidade, por sua ascensão e transformação. “Não era preciso uma pandemia para reconhecermos isso, mas ela veio, e nos impôs indagar sobre como vamos seguir adiante” (Vago, 2022, p. 6).

Diante disso, tomando um enfoque histórico-cultural e partindo da compreensão de que o desenvolvimento humano acontece em meio a múltiplos níveis de interinfluência, de uma variedade de fatores ao longo do tempo, é pertinente refletir sobre a pandemia da Covid-19 e sua relação com a formação humana, particularmente, à luz do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, cujas premissas favorecem o entendimento de que essa experiência é atravessada por fatores históricos, econômicos, políticos, sociais, educacionais e culturais, e permeada de interações que podem potencializar, mas também, coibir o desenvolvimento (Lemos; Vasconcelos; Machado, 2023).

Por isso, as discussões não podem desconsiderar a virtualidade da Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, dotado de um grande potencial de interação humana.

A organização didática e pedagógica em Educação Física é complexa e vinculada ao espaço, à atividade e às relações interpessoais (Craig, 2020; Craig; You; Oh, 2012, 2013), e diante disso é necessário refletir sobre a função social da Educação Física, sobre como inserir múltiplas perspectivas, necessariamente munidas de intencionalidade e fundamentos, assumindo pertinências que lhes são conferidas de acordo com documentos oficiais: Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC (Curitiba, 2020); Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

As mudanças provocadas pelo cenário pandêmico mobilizaram nossa capacidade de reaprender a considerar a Educação Física, a partir do entendimento das especificidades, enquanto componente curricular permeado de cultura e produção do conhecimento por meio de práticas corporais, que passaram a ser desenvolvidas à distância, exigindo reavaliação constante em cada momento planejado.

Nesse panorama, revela-se a constante preocupação com uma Educação Física que sempre esteve imersa no ambiente escolar, que é referida como conhecimento da escola, a ser desenvolvido na escola, nos meandros do cotidiano escolar, no pátio, na cancha, na quadra. Pautada em aprendizagens que logicamente se pretendem substanciais, incutidas de reflexões, relações, saberes, práticas e ideias, que no entanto, se limitam a serem materializadas prioritariamente no âmago do contexto escolar, ou seja, no espaço físico da escola.

O espaço escolar reduzido a um ambiente puramente técnico, onde a rotina do ensinar e aprender baseia-se apenas no teórico e nos manuais, limita a integral apreensão de conhecimento visto a necessidade de uma ótica sociocultural a fim de compreender, dinamizar e relacionar a ciência ao cotidiano dos indivíduos envolvidos (Kelsen, 2016, p. 1).

De repente, fez-se essencial reconhecer que a apropriação de conhecimentos ocorre a partir do contato e da conexão com diferentes contextos, incluindo: as possibilidades vislumbradas na construção diária das ações pedagógicas dos docentes no interior da escola e sobretudo, uma educação sem fronteiras, que “[...] ultrapassa os limites do ensino escolar formal, e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais [...]” (Gadotti, 2005, p. 3).

E essa necessidade, de ultrapassar os muros da escola para a vida, ficou mais do que explícita com os limites e horizontes impostos pela pandemia de Covid-19.

Em meio aos desafios postos, sobressai a instabilidade de sentimentos dos professores gerada pelo período (Ramírez Arrabal; Herrero Robles; Jiménez Marfil, 2021; Beard; Konukman, 2020; Vilchez *et al.*, 2021), mencionada constantemente, em virtude da impossibilidade de realização das aulas em uma quadra, de forma coletiva e presencial.

Com a presença física revogada e a instituição do isolamento social, geraram-se questionamentos e inquietações acerca da percepção do espaço escolar enquanto único, usual e privilegiado ambiente de aprendizagem, que outorga aos estudantes acesso a experiências de ensino aprendizagem relacionados com a Educação Física.

A ruptura nos modos de convivência consternou os contextos escolares, predispondo a ressignificação da educação, a partir de demandas inerentes a

sujeitos e contextos singulares, especialmente relacionados às práticas corporais, das aulas de Educação Física.

Diante de um contexto que descartou aulas presenciais, os professores precisaram se adaptar para desenvolver os conteúdos de forma online, privilegiando metodologias com a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que compeliram os estudantes a trocar a escola pelo ambiente domiciliar (Oliveira; Ferreira; Silva, 2020), modificando também as relações de convívio familiar.

Sobre isso, Bronfenbrenner (1996) pontua que processos familiares se modificam ao longo dos anos e são influenciados pelos contextos que os familiares participam, direta ou indiretamente, repercutindo no desenvolvimento. Dessa realidade originada advém a relevância de estudos que prevejam a complexa interação entre os componentes de um sistema bioecológico.

Inseridos em um sistema bioecológico modificado, os estudantes passaram a sofrer influência de fatores contextuais, como a redução da disponibilidade de recursos e possibilidades de interações múltiplas, consideradas indispensáveis para a promoção do desenvolvimento, de acordo com Bronfenbrenner (2011).

Desse modo, o modelo teórico proposto pela TBDH valida a discussão teórica envolvendo as inquietações postas, pois parte do pressuposto de que a disponibilidade de recursos e possibilidades de interações variadas são fundamentais para a promoção do desenvolvimento, ao ponto que as condições e experiências limitam ou favorecem o progresso de aprendizagens. Pontes e Pessoa (2024, p.18) afirmam que “epidemias, pandemias e desastres naturais tendem a restringir essas condições e experiências necessárias ao pleno desenvolvimento humano.”

Dessa maneira, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, escolhida como aporte para este estudo, se torna relevante para análises que envolvem o contexto escolar, visto que, pelo amplo prisma da TBDH, incluindo o modelo PPCT, é viável analisar não apenas as pessoas no dado contexto, mas abranger o sistema interligado, considerando a amplitude de ambientes e contextos, que são primordiais para favorecer o desenvolvimento humano (Santos, 2019).

Assim, as reflexões aqui desenvolvidas pretendem se aproximar das pessoas em desenvolvimento, de suas trajetórias em um contexto educativo que

precisa ser percebido de forma minuciosa, dentro da sua própria complexidade, com todos os seus meandros e possíveis análises.

1.1 Problema de Pesquisa

Os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 à educação ainda afloram discussões sobre como ocorreu o processo educativo, que envolveu aspectos relacionados ao processo de interação dos sujeitos com múltiplas variáveis de cada contexto, em que o ensino da Educação Física passou a ser remoto e, predominantemente, mediado pelas tecnologias digitais, que passaram a configurar um novo espaço, não mais geográfico.

Dessa maneira, suscitam-se compreensões acerca de significados, e outros detalhes inerentes a esse cenário, em que o desenvolvimento dos sujeitos ocorreu por meio de trocas, que englobaram influências de diversos ambientes (Bronfenbrenner, 2002).

A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, pretendeu-se analisar as percepções dos estudantes sobre a Educação Física durante a pandemia e confrontar com percepções atuais, interligando as trajetórias permeadas de ações, relações e influências de elementos pertinentes aos contextos.

Com base em Bronfenbrenner (1996), e no entendimento que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos que envolvem tanto a continuidade quanto a mudança em momentos de equilíbrio e de desequilíbrio, dar-se-á ênfase ao modelo PPCT.

O modelo bioecológico apresenta-se como referência para apreender as experiências discentes e compreender as influências e fatores determinantes para a conformação da Educação Física remota, abrangendo a estreita relação, principalmente, entre o mesossistema e os microssistemas que se constituíram na pandemia de Covid-19, para então discutir as circunstâncias que cercaram/cercam/cercarão o processo educativo no ambiente escolar e as significações produzidas pelos sujeitos em processo de desenvolvimento.

Em face às rupturas geradas pelo impacto da pandemia de Covid-19, considerando aspectos das singularidades e subjetividades da Educação Física, acordamos com Vago (2022, p. 6) ao afirmar que “ficar no mesmo lugar não é mais

opção, não é mais uma escolha eticamente possível. Outro impacto, outras histórias impõem-se como compromissos políticos e educativos.”

Abrangendo esse pensamento se torna possível construir uma analogia a partir das percepções dos estudantes, que permita ressignificar na contemporaneidade as práticas escolares, considerando a relevância da Educação Física, que é área permeada de múltiplos contextos, e aflora a dimensão humana, global e dinâmica do desenvolvimento humano.

Com a mesma compreensão de Neuenfeldt, Oliveira e Baumgarten (2022), entende-se que a análise do contexto de ensino remoto de Educação Física e das práticas pedagógicas experimentadas, permite refletir sobre a educação que queremos em um contexto presencial de permanente invenção, contemplando a especificidade da Educação Física e a necessidade de rever e ampliar diálogos sobre a presença da disciplina na formação dos estudantes.

Ao engendrar o surgimento de um novo olhar acerca do contexto educacional sob a TBDH, transitando por novos e velhos caminhos, mantém-se a necessidade de reflexões que considerem as condições que influenciam nas dimensões pessoal, situacional e cultural, que se entrelaçam no contexto educativo e que promovem impacto nas singularidades e nas coletividades inerentes a Educação Física.

Face ao exposto, algumas questões cruciais merecem ser exploradas: que especificidades se destacaram no processo metodológico típico dos territórios físicos de ensino-aprendizagem da Educação Física para o ensino remoto? Há como pensar em Educação Física sem os espaços físicos da escola? Existe Educação Física sem quadra? Continuamos a nos movimentar corporalmente sem os espaços físicos escolares? Esporte, dança, lutas, ginástica, brincadeiras e jogos continuarão existindo sem a presença da Educação Física no espaço físico da escola? Há conhecimentos que extrapolam o que é realizado no interior da escola, e se concretizam além dos espaços escolares?

Os conhecimentos da Educação Física limitam-se às vivências desenvolvidas nas escolas? Afinal, como foram abordados os saberes da Educação Física escolar no ensino remoto? Quais as implicações da pandemia de Covid-19 para a Educação Física na contemporaneidade? Como se articulam percepções sobre o contexto pandêmico e a contemporaneidade?

Dessa forma, com base nos questionamentos postos, admitindo que o

ensino remoto configurou um ambiente de interação em que os estudantes acessaram saberes da Educação Física, o estudo se propõe a diagnosticar possíveis implicações para a Educação Física escolar, investigando:

Quais são as percepções de estudantes sobre o ensino remoto de Educação Física na pandemia de Covid-19 por meio dos elementos 'Processo, Pessoa, Contexto e Tempo'?

Importa ressaltar que todas as experiências devem ser consideradas válidas quando pretende-se compreender realidades educativas e produzir conhecimento científico, de modo que, dar espaço para que os estudantes exponham suas interpretações e perspectivas, entre passado e presente, significa considerá-los atores de um processo de construção histórica de saberes. “A validade ecológica de um ambiente, seja ele o laboratório ou um local da vida real, jamais pode ser afirmada antecipadamente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 94).

O desenvolvimento humano deve ser considerado de forma contínua e recíproca, na interface entre aspectos biológicos, psicológicos e sociais, em que as forças de estímulo, responsáveis pelas mudanças e continuidades da pessoa, são notadas à luz das progressões e das variações ocorridas na pessoa e no ambiente a que pertence (Bronfenbrenner; Morris, 1998).

1.2 Justificativas para a realização da pesquisa

Esta pesquisa intitulada “Educação Física escolar na pandemia de Covid-19: percepções de estudantes do Ensino Fundamental sob a perspectiva do Modelo Bioecológico” se justifica em três diferentes níveis: pessoal-profissional, social e acadêmico.

Do ponto de vista pessoal-profissional parte-se das perguntas: práticas corporais como esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, entre outras, fazem parte dos contextos de vida de todas as pessoas? Qual é a importância que o movimento corporal ocupa no percurso educacional e na vida de cada indivíduo?

Como é possível contribuir para a motivar a participação e o engajamento contínuo de sujeitos em práticas de atividades e exercícios físicos em ambientes que ultrapassem àqueles das quadras escolares?

Destaco que para mim o movimento corporal está em tudo, sempre esteve.

Esteve presente na minha infância, na adolescência, e tem feito parte ao longo dos anos, da minha formação profissional e também pessoal.

As aulas de Educação Física sempre foram as minhas preferidas. Não fui atleta, mas me inseri muito cedo no universo da dança, e por isso, antes de entrar na faculdade de Educação Física, passei no vestibular em Dança na antiga Faculdade de Artes do Paraná (quando ainda havia prova prévia para determinar quem poderia cursar a faculdade). No tempo que o movimento corporal era seletivo.

Era ou é?

Será que ainda hoje, o movimento corporal tem caráter segregador?

Enfim, ao invés de me formar no curso de dança, cogitei fazer faculdade de Educação Física e passados três anos, migrei da licenciatura em dança para a faculdade de Educação Física.

Ao longo de 30 anos de magistério tive oportunidade de ser professora de contextos bastante diversificados, pude dar aulas de dança, aulas de psicomotricidade para bebês, aulas de Educação Física na rede particular e na rede pública de ensino, para estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; tive ainda experiência na docência do Ensino Superior, sendo professora substituta no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atualmente faço parte da Equipe de Educação Física da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, e coordeno ações voltadas para a formação continuada de professores, produção de material técnico e suporte pedagógico.

E foi esse olhar constante no campo pedagógico da Educação Física, permeado de ambiguidades, que desencadeou entusiasmo para permanecer no campo investigativo realizando essa nova pesquisa.

Dentre os desafios da área, convém questionar a concepção/implementação de um currículo de Educação Física que precisa ser referência para o trabalho desenvolvido na escola e não pode se reduzir a um documento que apresenta atividades diversificadas.

Pensar na concretização de um currículo de Educação Física ponderado e ideal exige diálogo, reflexão e sistematização, como ocorre em outros componentes curriculares, ou seja, é necessário estruturar logicamente os saberes da área com base naquilo que os estudantes podem e necessitam se apropriar em cada etapa de escolarização, em cada contexto, para fruição

de cada sujeito em cada uma das suas realidades (Furtado, 2020).

Em se tratando da motivação social, tem-se conhecimento que a Educação Física, como componente curricular, vem se afirmando e se redefinindo a partir de novas perspectivas, que buscam constantemente legitimar a sua prática a partir de um novo foco de análise das experiências escolares, se consolidando como área do conhecimento que possui um saber específico a ser desenvolvido no contexto escolar, como um direito de todos os estudantes na sua formação para a vida.

[...] a Educação Física transcende as atividades corporais. Desenvolve, no entanto, competências (habilidade, conhecimento e atitude) associadas às dimensões social, cultural, afetiva, cognitiva, psicomotora e biológica, além de internalizar múltiplos valores que farão a diferença na trajetória de vida dos alunos (Catunda; Sartori; Laurindo, 2014, p. 24).

É um componente curricular que não possui uma única maneira de ser pensado e desenvolvido (Curitiba, 2020), e é concebido de forma generalizada como uma disciplina prática, por ter uma organização própria em relação às aulas, que são frequentemente desenvolvidas em espaços físicos, em que a proximidade e o contato físico são comuns (Varea; González-Calvo; García-Monge, 2020).

São projetadas perspectivas que precisam ser vistas de forma ampla, a partir de um trabalho contínuo e ponderado pois de um ponto de vista geral, espera-se que o professor de Educação Física atue sempre com a prática, com a vivência, com o fazer corporal” (Furtado, 2020, p. 3).

Contudo, é preciso criar oportunidades de acessar alguns meios e caminhos promotores de possibilidades concretas que nem sempre perpassam pela prática, e fazem parte de um processo que envolve múltiplas escolhas didático-pedagógicas.

Nesse âmbito, debater sobre conteúdos e metodologias permite pensar sobre organização curricular, mas também sobre a concepção da área, uma vez que esta está articulada com as escolhas e as definições que são feitas dentro e fora do espaço escolar.

A Educação Física desempenha um papel fundamental na escola, no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para dimensões que englobam a saúde física, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e acima de tudo a apreensão cultural que perpassa pelas inúmeras práticas corporais.

Durante a pandemia de Covid-19, as aulas de Educação Física sofreram adaptações devido às restrições de contato e à necessidade de distanciamento (Barbosa; Damasceno; Antunes, 2022) e por isso, investigar as percepções dos sujeitos quando vivenciaram esse momento pandêmico e analisar as interpretações das restrições impostas pelo distanciamento social, permite pensar no lugar e nas prioridades da Educação Física daqui pra frente.

Ao acessar informações relativas aos momentos vivenciados na pandemia de Covid-19 por meio de relatos de estudantes que estiveram em um contexto de isolamento social e ensino remoto de Educação Física, contemplamos os múltiplos caminhos percorridos com vistas ao desenvolvimento humano.

As mobilizações na educação havidas no contexto pandêmico, as revisões e alterações feitas nas relações educacionais, as reflexões sobre as diversidades e dificuldades, as soluções experimentadas trazem possibilidade de fundamentar novas políticas educacionais e novas formas nas relações pedagógicas (Gatti, 2020, p.38).

Desse modo, eis a necessidade de consultar a literatura nacional e internacional e verificar as pesquisas, bem como, as lacunas relacionadas à Covid-19 e o ensino remoto da Educação Física escolar.

Ao problematizar outros contextos, a partir de saberes multiculturais, desvelando como o desenvolvimento se deu a partir da subjetividade dos estudantes e das conjunturas singulares passadas e presentes, evidencia-se como essa interlocução pode expandir a criação de novos vínculos e de discussões sobre processos de ensino aprendizagem de qualidade.

Silva e Silva (2022) apontam a pouca literatura relacionada à Educação Física no Ensino Fundamental na pandemia da Covid-19, o que para as autoras era esperado considerando que a pandemia ocorreu há pouco tempo, e exige estudos posteriores acerca de questões emergentes.

Diante desse quadro, cresce a necessidade de investigações que busquem entender, se apropriar e descrever os contextos que permearam o cotidiano das realidades escolares durante a pandemia da Covid-19, fomentando análises acerca das repercussões para a atualidade.

Para Gatti (2020) analisar as reconfigurações na educação no pós-pandemia implica ponderar as possibilidades e dificuldades para isso. “Se torna importante ponderar o que foi realmente propiciado pela escola e professores durante o

período de recolhimento, buscando evidências de aprendizagens construídas de fato, com realismo” (Gatti, 2020, p. 36).

Nesse sentido, vale destacar que relações foram construídas ou desconstruídas nos momentos em que estudantes conheceram, experimentaram e confrontaram os entraves, os dilemas e as objeções que despontaram durante o ensino remoto. Torna-se relevante considerar as interpretações dos estudantes no que tange os conhecimentos e apreensões sobre o ensino da Educação Física na pandemia de Covid-19.

O estudo de Neuenfeldt, Oliveira e Baumgarten (2022) reforça essa perspectiva e pondera a necessidade de investigar as percepções de alunos no Ensino Fundamental em relação às aulas que tiveram no ensino remoto e como ocorreu o retorno à escola, que potencialidades e limitações ainda repercutem na atualidade.

Nesse entendimento, considerando que o desenvolvimento dos sujeitos é moldado pelo ambiente social e físico em que habitam, emana a exigência de se considerar o papel do contexto e a relação recíproca que se cria entre as pessoas e os seus ambientes.

Não há como desconsiderar as possibilidades propostas, as experiências corporais mobilizadas pela Educação Física durante o ensino remoto e a chance de nos aproximarmos da realidade vivenciada a partir das apropriações dos estudantes. Dessa maneira, voltamos nossos olhares para desvelar de que forma os estudantes ratificaram as ações tomadas e as interações.

Face às exigências do período pandêmico ligadas à educação, estudos expõem que os desafios relacionaram-se principalmente com a aprendizagem dos estudantes, com aspectos curriculares, relacionais, socioemocionais, com metodologias de ensino, etc. (Gatti, 2020; Pereira, 2022), e com o despreparo dos professores (Barbosa; Damasceno; Antunes, 2022).

Diversas pesquisas focalizaram a dificuldade apresentada pelos docentes diante da impossibilidade de realização das aulas no modelo presencial, pois tanto a relação interpessoal como a própria dinâmica das aulas foram diretamente modificadas.

Nesse cenário, os professores se perceberam no centro das inquietações educacionais, dotados de responsabilidades específicas em relação ao processo de ensino. Há estudos que afirmam que os docentes são considerados como

primeira fonte para a compreensão do conhecimento (Gariglio, 2013, 2016).

“O professor de Educação Física, em especial, teve muitas dificuldades nesse processo de transição do ensino presencial para ensino remoto emergencial, uma vez que a disciplina de Educação Física é realizada em suma de forma prática” (Santos *et al.*, 2023, p. 17).

Os professores de Educação Física tiveram que readequar suas aulas, saindo das quadras esportivas, dos campos para as das telas dos computadores ou dos celulares (Zaim-de-Melo; Golin; Rizzo, 2022).

Adaptaram espaços e materiais, sondaram conteúdos e atividades pedagógicas, inserindo estratégias metodológicas em busca de novas formas de comunicação e interação com os estudantes. (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020).

Desse modo, mostrou-se uma realidade dos processos de ensino, que relegadas às suas condições, reconheceu principalmente os desafios e as adaptações inerentes ao contexto docente e a necessidade dos professores de ensinar em tempos de reclusão.

Mas e os estudantes?

A busca sistemática realizada nas bases de dados da revisão de literatura não apresentou muitas considerações plausíveis em relação aos impactos e fragilidades decorrentes da pandemia para os estudantes. Não foram identificados estudos contemplando a conjuntura pandêmica, as novas formas de ensinar e as múltiplas interferências do contexto para o desenvolvimento; panorama que compreende um princípio central da teoria bioecológica.

Ressalta-se que a pesquisa nas bases de dados (*Scielo, Scopus, PubMed/Medline, Lilacs*) não apresentou periódicos trazendo investigações que dessem margem para uma análise mais aprofundada, englobando discentes, contextos envolvidos na pandemia de Covid-19, Educação Física escolar e a TBDH.

Desse modo, ao utilizar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como referência de uma investigação acerca da percepção discente, há a possibilidade de se preencher uma lacuna para o entendimento da complexidade presente na organização do trabalho pedagógico no ensino remoto.

A importância de se discutir e compreender a relação dos estudantes com a Educação Física escolar permite alcançar o aspecto qualitativo do processo de ensino aprendizagem, vislumbrando assim as interações entre os estudantes e o

ambiente de isolamento e a influência de fatores externos que influenciam na construção dos processos de aprendizagem em interação com variados contextos e pessoas (Bronfenbrenner, 2011).

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), as mudanças ambientais que ocorrem no tempo histórico produzem alterações no desenvolvimento da pessoa, e nesse tempo, a construção biológica e histórica acontece, isto é, ocorre o desenvolvimento.

Bronfenbrenner (2011) considera que a análise e a compreensão da passagem do tempo permitem que sejam percebidas as mudanças ocorridas com a pessoa e o ambiente, sendo possível assim identificar aspectos propulsores ou disruptivos, como a pandemia da Covid-19.

Nesse entendimento, a perspectiva de aprendizagem se traduz como processo de formação humana, de aquisição de saberes e habilidades que não se limitam ao treino de procedimentos contidos em normas que não consideram as singularidades de sujeitos e contextos, e o advento de ressalvas e restrições.

O componente curricular Educação Física é muito maior do que a prática pela prática, pode e deve incluir no seu escopo, discussões que avançam substancialmente na construção de um ser humano capaz de compreender as práticas corporais, indo além da mera reprodução das mesmas (Zaim-de-Melo; Golin; Rizzo, 2022).

Tais transformações levam a uma reorganização contínua, mediante mudanças que se dão em diferentes níveis e incluem ações, percepções, atividades e interações da pessoa com seus mundos.

Considera-se a utilização da TBDH pois traz probabilidades de análise dos aspectos dos sujeitos em desenvolvimento, do contexto vivenciado e dos modos interativos entre microssistemas e o mesosistema.

Assim, a realização dessa pesquisa tem relação direta com as lacunas que o estudo pretende explorar, considerando que existe chance da Educação Física ser interpretada como atividade arbitrária do cotidiano escolar, que pode ser desabonada por outras disciplinas, quando não ocorrer de forma presencial.

Pensar reconfigurações na educação no pós pandemia implica refletir sobre as possibilidades e limites para isso, tanto no âmbito da educação básica, considerando seus diversos níveis de ensino, como no âmbito da educação superior, com seus diferenciais institucionais e curriculares (Gatti, 2020, p.29).

Corroborar-se com a autora, de que é necessário reconfigurar processos de ensino pensando nas escolhas sobre o que é essencial que todos os estudantes aprendam e por quais caminhos de aprendizagem, e destaca-se ainda, a necessidade de discussões que relevem a relação entre saberes e os contextos de vida.

Então, o grande desafio para a Educação Física passa a ser: reconsiderar os tempos e espaços de aprendizagem, que precisam focar no que é realmente importante, em conceitos que envolvem significados e problematizações contextualizadas, relacionadas com outros ou novos conhecimentos.

Desse modo, pretendeu-se revelar informações sobre relações estabelecidas entre o contexto atual e o período remoto, para que possamos realmente compreender a Educação Física enquanto área do conhecimento que possui especificidades a serem postas nas futuras aulas e para além das quadras e espaços físicos da escola.

Na revisão de escopo que está apresentada no capítulo 2 deste estudo, evidenciamos que o período pandêmico gerou uma série de alterações nos ambientes educativos do mundo todo, e diante dos desafios apresentados, fica evidente que há uma grande necessidade do desenvolvimento de futuras ações que motivem comportamentos ativos e experiências corporais não apenas durante as aulas, mas também em diferentes momentos da vida, como por exemplo, nos contextos familiares, pois existem evidências que consideram a importância do modelo parental como aporte necessário para o incentivo da prática de atividades e exercícios físicos (Eyler *et al.*, 2021).

Planeja-se ampliar o alcance dos conhecimentos da área e legitimar os saberes que são indispensáveis para o desenvolvimento humano, considerando os significados da presença do corpo na vida, mobilizando caminhos que ampliem o alcance das manifestações corporais, que abarquem o meio como favorecedor dos processos de ensino.

Entende-se, portanto, que o modo de ensinar os conteúdos de Educação Física passou (e passa) por transformações, mas ainda não contempla em sua totalidade a contextualização com a realidade dos estudantes, em seus contextos individuais e sociais, requerendo novas abordagens e processos metodológicos.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4 Objetivo Geral

Investigar percepções de estudantes sobre o ensino remoto de Educação Física na pandemia de Covid-19 por meio dos elementos 'Processo, Pessoa, Contexto e Tempo' e diagnosticar possíveis implicações para a Educação Física escolar.

1.5 Objetivos Específicos

I. Identificar demandas, disposições e forças dos estudantes em suas experiências durante o ensino remoto de Educação Física;

Analisar a infraestrutura e as interferências familiares nos diferentes contextos dos estudantes no ensino remoto da Educação Física durante a pandemia de Covid-19;

II. Analisar os processos de ensino-aprendizagem de Educação Física inerentes às experiências vivenciadas no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19;

III. Analisar o tempo das práticas da Educação Física remota durante a pandemia de Covid-19;

IV. Analisar as contraposições das experiências e percepções dos estudantes durante a pandemia e pós-pandemia, refletindo sobre as implicações para a Educação Física.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Esta revisão foi elaborada com base na metodologia de *scoping review* (análise de escopo) recomendada pelo Instituto Joanna Briggs (JBI, 2014)² A técnica de *scoping review* é utilizada para sintetizar e disseminar os resultados de estudos a respeito de um tema. Seu objetivo é mapear, por meio de um método rigoroso e claro, o estado da arte de uma área temática, pretendendo fornecer uma visão descritiva e sistematizada dos estudos revisados, apresentando lacunas nas pesquisas sobre o assunto (Arksey; O'Malley, 2005).

A pesquisa foi esquematizada a partir de alguns elementos específicos, como definição do tema; identificação da questão e do objetivo da pesquisa; definição das bases de dados a serem utilizadas; classificação de descritores e seleção de palavras-chave; identificação de estudos relevantes com base nos propósitos da revisão; seleção dos estudos conforme os critérios de inclusão e exclusão; mapeamento e classificação dos resultados; e apresentação dos resultados apontando considerações e lacunas que possam viabilizar discussões e pesquisas posteriores.

Com base no tema “Pandemia de Covid-19 e Educação Física no ensino remoto”, utilizamos a estratégia *Population, Concept e Context* (PCC) para *scoping review* (JBI, 2014), definindo que: *Population* – estudantes, professores e sujeitos envolvidos no contexto educativo; *Concept* – implicações da pandemia de Covid-19; e *Context* – ensino remoto da Educação Física.

Com base nessas demarcações, foi definida como pergunta central da investigação: quais as implicações da pandemia de Covid-19 para o ensino de Educação Física? Além disso, também foram definidas como questões norteadoras:

- Quais e quantos artigos apresentam estudos, categorizados nas áreas da

² PETERS M. D. J.; GODFREY, C. M.; MCINERNEY, P.; BALDINI SOARES, C.; KHALIL, H.; PARKER, D. Capítulo 11: Scoping Reviews (2020 version). In: Aromataris, E.; Munn, Z. (Editores). JBI Manual for Evidence Synthesis, JBI, 2020.

saúde e educação, sobre o ensino remoto, Educação Física ou educação e pandemia?

- Qual o objetivo de cada pesquisa?
- Quais metodologias são apresentadas?
- Quais os instrumentos utilizados?

Diante disso, o objetivo da revisão foi explorar a literatura nacional e internacional relacionada ao tema. Foram definidas as seguintes bases de dados para consulta das informações: *Scielo*, *Scopus*, *PubMed/ Medline*, *Lilacs*, *Periódicos Capes* e *Eric*.

Os descritores foram classificados por meio das ferramentas *Mesh*, *Decs* e *Thesaurus* para os seguintes temas: Educação Física, aprendizagem, pandemia, ensino remoto, educação e movimento corporal. Foram consideradas algumas palavras-chave a partir de leituras temáticas utilizadas e, desse modo, foram definidos os termos para a busca, relacionados abaixo:

TABELA 1 - DESCRITORES E PALAVRAS-CHAVE PARA BUSCA E SELEÇÃO DE ESTUDOS SOBRE OS TEMAS: EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM, PANDEMIA, ENSINO REMOTO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO CORPORAL

DESCRITORES	PALAVRAS-CHAVE
Educação Física e Treinamento, Physical Education and Training, Educación y Entrenamiento Físico;	Educação Física, Educação Física escolar, Educação Física remota;
Educação a distância;	Aprendizado Online, Aprendizagem Online, Educação Online, Ensino Online, Tele- Educação, Teleducação, Ensino Remoto, Distance Learning;
Infecções por coronavírus, Coronavirus infections, infecciones por coronavirus;	COVID-19, Surto por Novo Coronavírus 2019, Pandemia COVID-19;
Aprendizagem, Learning, Aprendizaje;	Ensino-aprendizagem;

FONTE: Os autores (2022).

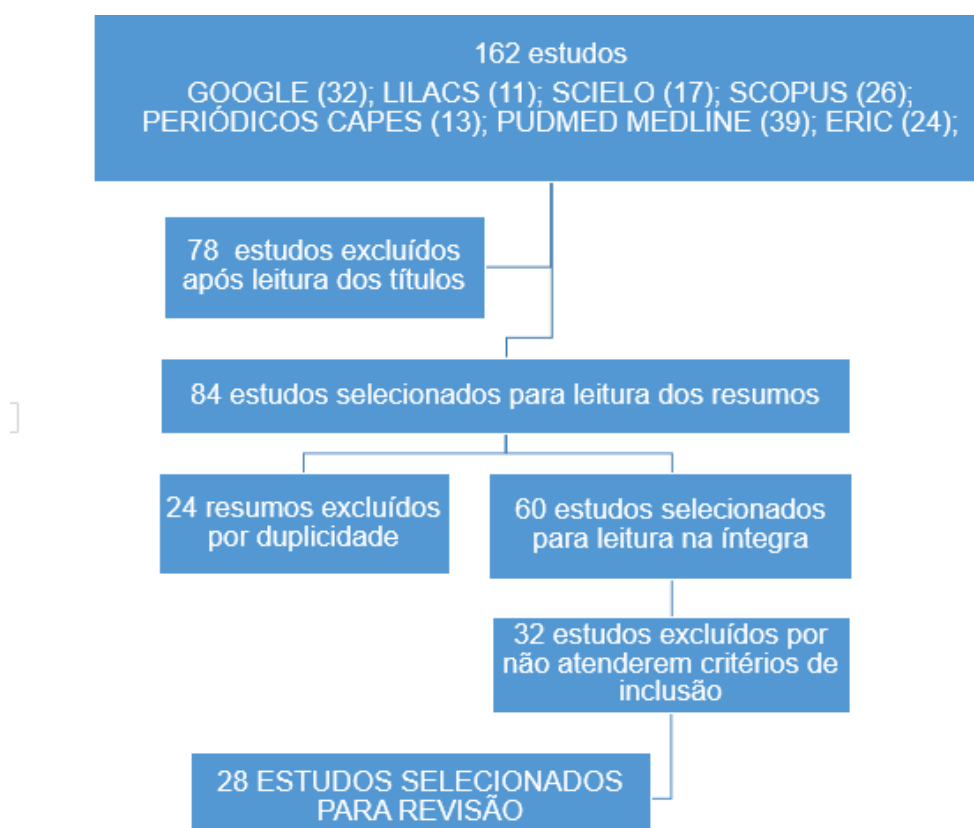
Os critérios de inclusão definidos foram artigos em periódicos com publicação entre 2020 e 2021 e revisados por pares. Os critérios de exclusão foram resumos de congressos e publicações anteriores a 2020, bem como títulos e resumos com temáticas distantes do foco delimitado.

A consulta foi realizada no período de agosto e setembro de 2021 e resultou inicialmente em 162 estudos, que foram incorporados ao programa *Mendeley*. Após a avaliação dos títulos, e com base nos critérios de exclusão, a análise inicial eliminou 78 pesquisas com temáticas distantes da questão proposta para o nosso

estudo, restando 84.

Em seguida, os 84 resumos de cada um dos estudos foram lidos e analisados, dos quais 24 foram excluídos por duplicidade, restando 60 estudos para leitura na íntegra. Após a leitura, de acordo com os critérios de exclusão, foram suprimidos 32 trabalhos com focos distantes do proposto nesta pesquisa. Por fim, foram elegidos 28 artigos para fazer parte desta revisão, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. No fluxograma a seguir é possível visualizar o processo de busca e seleção dos estudos.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DE BUSCA E SELEÇÃO DE ESTUDOS INCLUÍDOS NA REVISÃO



FONTE: Os autores (2022).

Entre os estudos selecionados para a revisão, 20 são artigos publicados em revistas internacionais e 8 em revistas nacionais. Com base nas informações apresentadas, categorizamos os estudos a partir das questões norteadoras e apresentamos a seguir um quadro com a relação dos estudos elegíveis e informações relevantes para análise e discussão: objetivo dos estudos, ano de publicação, população e considerações. Os resultados foram discutidos com o

intuito de responder às questões propostas na pesquisa e suscitar reflexões, explicitando possíveis lacunas no cenário investigado.

QUADRO1- RELAÇÃO DE TÍTULOS, ANO DE PUBLICAÇÃO, AUTORES, OBJETIVOS, POPULAÇÃO E RESULTADOS DE ARTIGOS QUE ABORDAM O ENSINO REMOTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO PERÍODO DE JANEIRO DE 2020 ATÉ SETEMBRO DE 2021

TÍTULO / ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES	OBJETIVOS	POPULAÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Educación Física remota: juegos motrices e inteligencia kinestésica durante la pandemia Covid-19 (2021).	Posso Pacheco, R. J.; Otáñez Enríquez, N. R.; Cóndor Chicaiza, J. D. R.; Cóndor Chicaiza, M. G.; Lara Chala, L. D. R.	Verificar em que medida os jogos motores na Educação Física no ensino remoto influenciam o desenvolvimento da inteligência cinestésica.	Estudantes do terceiro ano da Educação Básica.	A Educação Física teve que desenvolver estratégias de ensino adequadas, considerando que a inteligência cinestésica tem impacto significativo no desenvolvimento da capacidade intelectual, da autoestima e da autonomia para o jogo motor.
Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares (2020).	Machado, R. B.; Fonseca, D. G.; Medeiros, F. M.; Fernandes, N.	Compreender o modo como a Educação Física no Rio Grande do Sul, tem se posicionado no cenário das aulas remotas.	Professores de Educação Física.	A Educação Física acompanhou as atividades produzidas pelas escolas, e identificamos alterações na forma de condução; ressaltamos os desafios do trabalho dos docentes e os efeitos no currículo.
As práticas do ensino remoto emergencial de Educação Física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade (2021).	Godoi, M.; Kawashima, L. B.; Gomes, L. de A.; Caneva, C.	Identificar nas práticas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Física durante o isolamento social devido à Covid-19, os desafios e as aprendizagens dos professores e suas expectativas de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ensino futuro.	Professores de Educação Física.	A pandemia de Covid-19 forçou a reinvenção e a adaptação durante o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, que foi mediado pelas tecnologias digitais. As desigualdades sociais refletiram fortemente no acesso às tecnologias digitais.
Movimento, criação e expressão em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino de Educação Física e Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2021).	Oliveira, A. A. de; Scholze, S.	Apresentar uma breve reflexão de professores considerando possibilidades e desafios do contexto da pandemia de Covid-19.	Um professor de Educação Física e um professor de arte.	Será preciso constantemente repensar como explorar novos recursos para as aulas, aliando o motor, o sensorial e o material ao uso das TDICs.

Enseñanza virtual en Educación Física en primaria en México y la pandemia por Covid-19 (2020).	Hall-López, J. A.; Ochoa- Martínez, P. Y.	Analisar a bibliografia recente, que relaciona o Covid-19 com a Educação Física e atividade física.	Pesquisa bibliográfica.	Profissionais de Educação Física e esportes têm uma grande oportunidade de prestar um atendimento de qualidade (melhorar sua imagem perante à sociedade) e a oportunidade de usar a educação virtual, Apps e redes sociais como ferramentas para contribuir com a diminuição do sedentarismo dos estudantes.
Analysis of online classes in Physical Education during the Covid-19 pandemic (2021).	Yu, J.; Jee, Y.	Analisar a eficácia das aulas práticas online (OPC) em Educação Física de acordo com o modelo ADDIE durante a pandemia de Covid-19.	Professores do curso de Educação Física e estudantes em formação inicial.	Professores do ensino superior devem dar aulas síncronas e se preparar com antecedência para reduzir erros técnicos e motivar os estudantes continuamente.
Análisis de Propuestas de Educación Física en casa durante la suspensión de clases por la Covid-19 y orientaciones para su diseño en Educación Primaria (2021).	López-Fernández, I.; Burgueño, R.; García, R. E.; Gil- Espinosa, F. J.	Analisar a perspectiva curricular das propostas de Educação Física remota a fim de conhecer suas características, partilhar exemplos de boas práticas.	Blogs com propostas de Educação Física remota.	Os resultados mostraram que o perfil de atividade predominante compreende exercícios motores individuais voltados para o desenvolvimento da condição física.
Children's physical activity and screen time during Covid-19 pandemic: a qualitative exploration of parent perceptions (2021).	Eyler, A.; Schmidt, L.; Beck, A.; Gilbert, A.; Keeper, M.; Mazzucca, S.	Explorar a percepção dos pais sobre a atividade física dos filhos e o tempo de tela durante a permanência em casa na pandemia.	Pais de estudantes de 5 a 12 anos.	As aulas de Educação Física não contribuíram para promover mais atividade física. Os pais relataram um aumento no tempo de tela e que o ambiente físico da casa, do quintal e da vizinhança foi motivador para a prática de atividade física.
Physical Education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the Covid 19 pandemic (2021).	Mercier, K.; Centeio, E.; Garn, A.; Erwin, H.; Mercier, K.; Foley, J.	Verificar a eficácia da Educação Física, de acordo com os resultados de aprendizagem dos alunos.	Professores de Educação Física.	É essencial que os professores identifiquem Estratégias de aprendizagem baseadas em padrões a serem alcançados. O apoio contínuo aos professores de Educação Física, por meio de desenvolvimento profissional e recursos adicionais é necessário.
Exploring the changes of Physical Education in the age of Covid-19 (2020).	Varea, V.; González-Calvo, G.; García-Monge, A.	Explorar as mudanças na Educação Física durante a pandemia de Covid-19 e os efeitos sobre os	Professores de Educação Física e estudantes em formação inicial.	Os professores em formação não estavam familiarizados com as mudanças e isso afetou sua capacidade de se adaptarem. Houve uma

		professores em formação.		mudança significativa na cultura do ensino de Educação Física na Espanha, onde o contato físico entre professores e estudantes era antes normal e dado como certo.
Elementary school Physical Education teachers' attitudes toward the use of mobile learning during Covid-19 pandemic (2021).	Friskawati, G.; Karisman, V.; Supriadi, D.; Stephani, M.	Descrever as atitudes de professores de Educação Física do ensino fundamental em relação ao ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.	Professores de Educação Física.	Os resultados mostraram que as atitudes dos professores de Educação Física do ensino fundamental variaram de acordo com o gênero, a idade e a experiência docente.
La Educación Física en el contexto Covid-19: un relato de profesores de diferentes etapas educativas (2021).	Hortigüela-Alcalá, D.; Garijo, A.; Pérez-Pueyo, A.	Contrastar como três turmas de professores de diferentes estágios de ensino organizaram aulas de Educação Física durante a pandemia de Covid-19, analisando as adaptações feitas em sala de aula.	Professores de Educação Física.	Os resultados mostraram como os professores de três etapas de ensino concordam sobre as implicações negativas do ensino da Educação Física de forma remota. Os professores universitários destacam a necessidade de reconsiderar os objetivos da disciplina para se adaptarem a esta nova situação, enquanto os professores escolares admitem ser muito limitados em termos de conteúdos a ministrar. Os futuros professores, por sua vez, demonstram grande insegurança em poder aplicar o que lhes foi ensinado ao longo de sua formação universitária.
La intervención docente en Educación Física durante el periodo de cuarentena por Covid-19 (2020).	Baena-Morales, S.; López-Morales, J.; García-Taibo, O.	Descrever a mudança produzida pela intervenção docente dos professores de Educação Física em consequência da quarentena do Covid-19.	Professores de Educação Física.	Os resultados do estudo indicam que a maioria dos professores não deu continuidade ao horário de ensino antes da quarentena. A avaliação destacou-se como a dimensão mais polêmica, com alto percentual de professores que não planejaram como avaliar e nem viram como viável. O bloco de conteúdo relacionado à condição física e saúde foi o mais utilizado pelos professores.

'Let them do PE!' The 'becoming' of Swedish Physical Education in the age of Covid-19 (2021).	Kamoga, S.; Varea, V.	Explorar as percepções dos professores de Educação Física sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 na Educação Física sueca.	Professores de Educação Física.	Os resultados sugerem que o ensino de Educação Física durante o Covid-19 tem levado a desafios e mudanças díspares para os professores, incluindo modificações no contexto, conteúdo, funções e responsabilidades, bem como, o tratamento de questões relativas ao contato físico e proximidade entre estudantes e professores.
Organización metodológica de una unidad didáctica de Educación Física en tiempos del Covid-19 (2021).	Ramírez Arrabal, V.; Herrero Robles, J.; Jiménez Marfil, S.	Este artigo tem como objetivo propor algumas soluções para o problema atual.	Análise documental.	A experiência didática resultou em propostas concretas, com as quais pudemos concluir que com algumas alterações metodológicas a fazer no nosso trabalho quotidiano, será possível trabalhar com a Educação Física na pandemia.
Organización metodológica de una unidad didáctica de Educación Física en tiempos del Covid-19 (2021).	Ramírez Arrabal, V.; Herrero Robles, J.; Jiménez Marfil, S.	Este artigo tem como objetivo propor algumas soluções para o problema atual.	Análise documental.	A experiência didática resultou em propostas concretas, com as quais pudemos concluir que com algumas alterações metodológicas a fazer no nosso trabalho quotidiano, será possível trabalhar com a Educação Física na pandemia.
Keeping children healthy during and after Covid- 19 pandemic: meeting youth physical activity needs (2021).	Pavlovic, A.; Defina, L. F.; Natale, B. L.; Thiele, S. E.; Walker, T. J.; Craig, D. W.; Vint, G. R.; Leonard, D.; Haskell, W. L.; Kohl, H. W.	Examinar o desenvolvimento da Educação Física e da atividade física durante o tempo de ensino remoto. Compreendendo os desafios enfrentados pelos professores.	Professores de Educação Física e outros profissionais da escola.	A pandemia de Covid-19 causou dificuldades para atingir os objetivos da Educação Física e no tempo envolvido em atividade física. Existiram muitos desafios vivenciados pelos professores.
Teaching Online Physical Education: The Art of Connection in the Digital Classroom (2021).	Beard, J.; Konukman, F.	Delinear e explicar estratégias de ensino relacionadas com boas práticas de Educação Física <i>on-line</i> .	Revisão bibliográfica.	A atual pandemia forçou as escolas a ter um novo olhar sobre como sistematizar educação que priorize a qualidade e também seja equitativa.
Physical Education survey during the Covid- 19 pandemic in Eastern Indonesia (2021).	Nurulfa, R.; Motto, C. A.; Dlis, F.; Tangkudung, J.; Lubis, J.; Junaidi, J.	Perceber como as atividades de ensino on- line foram implementadas nas aulas de Educação Física no leste da Indonésia	Estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior.	Os resultados indicam que os estudantes não estão prontos para aulas on-line e que as barreiras encontradas servem de alerta para que hajam políticas públicas para desenvolver estratégias. p

Teachers and School Health Leaders' Perspectives on Distance Learning Physical Education During the Covid-19 Pandemic (2021).	Vilchez, J. A.; Kruse, J.; Puffer, M.; Dudovitz, R. N.	Caracterizar as perspectivas de educadores físicos e especialistas em saúde escolar sobre a Educação Física on-line.	Professores de Educação Física e especialistas em saúde escolar.	Os participantes vivenciaram estratégias e desafios, e se sentiram otimistas sobre sua capacidade de dar aulas de Educação Física <i>on-line</i> . Perceberam que desempenharam um papel fundamental no apoio à saúde dos estudantes durante a pandemia de Covid-19.
The effectiveness learning of Physical Education on pandemic Covid- 19 (2021).	Hambali, S.; Akbaruddi, A.; Bustomi, D.; Rifai, A.; Iskandar, T.; Ridlo, A. F.; Meirizal, Y.; Rusmana, R.; Tyas, R. A.	Determinar a eficácia do aprendizado on-line durante a pandemia de Covid-19.	Estudantes do Ensino Fundamental.	A eficácia do aprendizado de Educação Física no momento da pandemia de Covid-19 foi de 50%. Isso significa que o aprendizado realizado on-line ainda não é o ideal. Estudantes e professores precisam se adaptar melhor à implementação do processo de aprendizagem da Educação Física on-line.
The (virtual) teaching of Physical Education in times of pandemic (2021).	González Calvo, G.; Barba-Martín, R.; Bores- García, D.; Hortigüela Alcalá, D.	Descobrir que sentimentos a pandemia de Covid-19 despertou em futuro professores de Educação Física investigando as vantagens e desvantagens do ensino virtual durante a pandemia.	Professores de Educação Física em formação inicial.	Para os futuros professores a Educação Física tem que ser presencial para não perder o sentido.
The practicum in times of Covid-19: Knowledge developed by future Physical Education teachers in virtual modality (2021).	Almonacid-Fierro, A.; De Carvalho, R. S.; Castillo-Retamal, F.; Fierro, M. A.	Investigar a formação inicial de professores de Educação Física no Chile, considerando os conhecimentos e experiências, no contexto das salas de aula virtuais durante a pandemia de Covid-19.	Professores de Educação Física em formação inicial.	Os futuros professores manifestaram dificuldades inerentes à condição de trabalho remoto, na comunicação com estudantes e professores da escola, nos processos didáticos e avaliativos. É preciso discutir o acesso às tecnologias, bem como a formação de professores.
Touchless classes and absent bodies: teaching Physical Education in times of Covid-19 (2021).	Varea, V.; González- Calvo, G.	Explorar como se desenvolveram as práticas de Educação Física no ensino remoto, "sem contato" e com corpos ausentes.	Professores de Educação Física em formação inicial.	Os futuros professores manifestaram emoções variadas e sentiram falta do contato físico; acreditam que a perde sua identidade no ensino remoto. Precisamos de reflexões sobre a formação inicial e a ênfase em se preparar professores para o ensino on- line.

A perspectiva do professor de Educação Física para as aulas no contexto da pandemia de Covid-19 (2021).	Alencar Vieira, D.; Santos da Costa, L.; Solano Negrão, A.; Monteiro-Santos, R.	Analisar a perspectiva do professor de Educação Física escolar para as aulas durante e após a pandemia de Covid-19.	Professores de Educação Física.	Durante a pandemia, os professores desenvolveram estratégias que deverão utilizar nas aulas de Educação Física para o retorno da rotina escolar.
Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da Educação Física no ensino fundamental (2021).	Oliveira, T. R. H.; Ferreira, V. M. S.; Silva, M. I. F. D.	Relacionar a utilização de TICs nas aulas de Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19.	Pesquisa bibliográfica.	Os resultados apontam que a prática pedagógica emergencial, diante da pandemia de Covid-19, pode contribuir para a reflexão sobre os componentes da educação básica, inclusive a Educação Física, diante das TICs.
Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia (2021).	Madrid, S. C. de O.; Taques, M. J.; Honorato, I. C. R.; Grando, D.	Analisar os avanços, desafios e limitações do ensino e aprendizagem da Educação Física no ensino remoto nas escolas públicas estaduais do Paraná.	Professores de Educação Física.	Existiram desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no ensino remoto que limitaram o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas paranaenses.
Os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar em tempos de pandemia (2021).	Mayer, P. A.	Investigar os processos de ensino e aprendizagem na área da Educação Física escolar em tempos de pandemia de Covid-19.	Professores de Educação Física.	O planejamento das aulas de Educação Física foi modificado devido a pandemia de Covid-19, exigindo dos professores conhecimentos e experiências para lidarem com esse novo cenário das aulas <i>on-line</i> .
"Temos que nos reinventar": os professores e o ensino da Educação Física durante a pandemia de Covid-19 (2020).	Godoi, M.; Kawashima, L. B.; Gomes, L. D. A.	Identificar os desafios e as aprendizagens dos professores de Educação Física relacionadas ao ensino remoto.	Professores de Educação Física.	O ensino remoto emergencial gerou novos desafios para os professores de Educação Física, mas também oportunizou aprendizagens, incluindo o uso das TDICs no ensino.

FONTE: Os autores (2022).

As informações acima foram agrupadas com a intenção de proporcionar uma visão geral dos estudos encontrados e selecionados para esta revisão, e na sequência foram analisadas. Os resultados serão discutidos com o intuito de responder às questões propostas na pesquisa e suscitar reflexões, explicitando possíveis lacunas no cenário investigado.

Em termos quantitativos, salientamos que a temática é pesquisada de forma significativa principalmente no cenário internacional, com maior concentração de publicações em revistas internacionais (n=18) do que em nacionais (n=10).

A organização metodológica das aulas de Educação Física e os desafios encontrados no desenvolvimento dos encaminhamentos propostos durante o ensino remoto são o foco de pesquisa de 26 dos artigos selecionados. Os dois artigos que divergem desse panorama focam na percepção dos pais acerca do processo educativo e na aprendizagem dos estudantes diante da proposta trabalhada. Em relação às escolhas metodológicas, a grande maioria dos estudos apresentados tem enfoque qualitativo (n=26) com procedimentos voltados para diferentes abordagens, entre elas: estudo de caso, estudo de coorte, grupo focal, revisão bibliográfica, análise documental e estudo de campo. Um dos artigos traz enfoque quanti-qualitativo, utilizando um estudo de campo descritivo. Ainda, um dos estudos apresenta enfoque quantitativo, utilizando um desenho de estudo quase experimental com uma escala adaptada para analisar o impacto das aulas de Educação Física no desenvolvimento da inteligência cinestésica.

Os instrumentos de pesquisa utilizados na maior parte dos estudos foram entrevistas individuais e/ou com grupo focal (n=10) e questionários (n=8); também há estudos que utilizaram pré-teste e pós-teste (n=1), observação não-participante (n=1), diário de bordo com grupos de discussão (n=1), análise documental (n=3), revisões bibliográficas (n=3) e desenhos (ilustrações) acompanhados de comentários feitos pelos participantes (n=1).

O fato de a pandemia ter acarretado mudanças no sistema educativo mundial pode ser percebido pelas pesquisas procedentes de diferentes países: Brasil (n=8), Espanha (n=7), Estados Unidos (n=5), Indonésia (n=3), Chile (n=1), Peru (n=1), México (n=1), Suécia (n=1), Coreia (n=1). Em relação aos participantes das pesquisas, ficou evidente que, em sua maioria, foram investigados professores e futuros professores de Educação Física (n=19), mas também pais/familiares (n=1) e estudantes (n=2), além de pesquisas que se debruçaram sobre documentos oficiais (n=2) e publicações científicas (revisões bibliográficas; n=3).

Essa evidência nos mostra o quanto a responsabilidade acerca do processo educacional recai sobre o professor, pois as angústias, anseios e expectativas em relação às ações desenvolvidas por docentes de Educação Física em suas aulas permeiam os interesses da maioria dos estudos. Nesse contexto, os procedimentos didáticos são descritos e justificados com base nas características que concernem o ensino remoto, que são consideradas extremamente distintas daquelas propostas no ensino presencial.

- Análise dos resultados:

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid- 19 em 11 de março de 2020. A partir de então, uma série de medidas preventivas foram tomadas, as quais acarretaram mudanças significativas nos contextos educacionais da maioria dos países.

É fato que a construção de conhecimento e as relações previstas com a adoção do ensino remoto preconizam a manutenção do elo entre estudantes e escola, aproximando-os de saberes curriculares. Essa busca pela manutenção do vínculo escolar também se pauta no acolhimento, na conexão e na sensibilidade para manter essa aproximação.

Entre expectativas, realidades e probabilidades, o processo educacional no ensino remoto foi permeado por diferentes abordagens metodológicas que, teoricamente, acolheram os desafios e anseios, dadas as generalidades, mas sobretudo as particularidades de cada contexto. Dessa forma, após a leitura dos estudos escolhidos para essa revisão, evidenciamos que existem aspectos a serem assinalados para que possamos ampliar discussões e tecer considerações sobre o tema aqui proposto.

Educação Física para quê? Concepções e tendências pedagógicas:

As concepções apresentadas nas pesquisas acerca do trabalho desenvolvido pela Educação Física são distintas, de modo que cada estudo considerou os objetivos da Educação Física a partir de pressupostos diferenciados.

Entre as teorias apontadas, diferentes concepções e tendências pedagógicas foram identificadas:

- Com foco no desenvolvimento motor e na aprendizagem de habilidades motoras: Oliveira; Scholze, 2021; López-Fernández *et al.*, 2021; Hambali *et al.*, 2021.
- Com foco na atividade física e exercícios físicos para a saúde: Hall-López; Ochoa-Martínez, 2020; Eyler *et al.*, 2021; Mercier *et al.*, 2021; Baena-Morales; López-Morales; García-Taibo, 2020; Alencar Vieira *et al.*, 2021; Oliveira; Ferreira; Silva, 2020; Vilchez *et al.*, 2021; Vieira *et al.*, 2021.
- Educação Física como ferramenta para o desenvolvimento intelectual: Posso Pacheco *et al.*, 2021.

- Educação Física pautada na cultura corporal: Machado *et al.*, 2020.

Essa variação nas concepções pode ser justificada por certa orfandade que acompanha a área de Educação Física. Em outras palavras, a Educação Física é uma área que não possui tradição curricular. Isso ocorre, aparentemente, porque nas últimas décadas ainda não foi definida uma fundamentação única da sua importância e real papel na formação dos estudantes (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Ainda residem as dúvidas: Educação Física para quê? Quais conteúdos devem ser trabalhados?

O que ensinar, planejamento e conteúdos:

Em relação aos conteúdos elencados para as aulas durante o ensino remoto, muitos estudos apontaram a necessidade de alterações no planejamento. Nesse sentido, o desenvolvimento de encaminhamentos ocorreu de acordo com o que cada professor considerou passível (Hambali *et al.*, 2021; Kamoga; Varea, 2021; Hortigüela-Alcalá; Garijo; Pérez-Pueyo, 2021; González-Calvo *et al.*, 2021; Mayer, 2021).

Na pesquisa de Godoi, Kawashima e Gomes (2020), os professores mencionaram a grande dificuldade de encontrar atividades individuais adequadas para a nova forma de ensino, pois as atividades das aulas de Educação Física eram tradicionalmente organizadas em duplas, trios ou grupos. Alguns estudos consideraram também a inviabilidade de trabalhar com a Educação Física na forma remota e apontaram a necessidade da reinvenção das aulas, compreendendo que a aprendizagem seria limitada e comprometida nessa forma (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Madrid *et al.*, 2021).

No estudo de Friskwati *et al.* (2021), os professores relataram a impossibilidade de atingir os objetivos a que se propuseram, uma vez que aspectos como a distância social e o uso individual do material seriam empecilhos para a realização da programação planejada. Nesse sentido, o estudo de Varea; González-Calvo; García-Monge (2020), considera que algumas situações contribuíram para a descaracterização e perda da identidade da área, como a desnecessidade das roupas esportivas nas aulas *on-line*, tão marcantes nas aulas presenciais.

Em relação aos encaminhamentos desenvolvidos, o estudo de López-Fernandez (2021) mostra que as práticas predominantes nas aulas remotas foram atividades com foco na preparação física individual, na forma de circuitos ou

desafios independentes a serem superados. Uma sequência de exercícios deveria ser passada e então memorizada e reproduzida, sem reflexões ou qualquer tomada de decisão por parte dos estudantes.

Machado *et al.*, (2020) relatam que:

[...] os professores propuseram, inicialmente, levar saberes conceituais aos seus alunos. A exemplo, temos a análise histórica das práticas corporais; regras de execução das diferentes práticas corporais; conhecimento sobre federações e organizações esportivas; relações culturais das práticas corporais; conhecimento sobre o corpo, saúde, exercícios, atividade física etc. Com o desenrolar das aulas de forma remota, os professores passaram a conduzir saberes corporais, ensinando e conduzindo a execução de procedimentos; provocando os alunos a movimentar-se; realizando um jogo ou brincadeira; vivenciando uma modalidade de dança; executando um movimento da ginástica; sentindo um movimento de uma luta; realizando o fundamento de algum esporte; etc. Houve um deslocamento – início com foco em saberes conceituais e avanço para saberes corporais, mantendo uma relação com as escolhas metodológicas que foram feitas (Machado *et al.*, 2020, p. 7).

Além disso, Oliveira e Scholze (2021) mostraram que houve redução na carga horária das aulas de Educação Física de duas aulas presenciais de 45 minutos para uma videoaula por semana de até 10 minutos. Nelas eram propostas atividades que os estudantes deveriam realizar após a aula e devolver por meio de fotos e/ou vídeos.

Como vemos, encaminhamentos e propostas foram construídos de maneiras diferenciadas, e cada contexto parece ter se adaptado de acordo com experiências próprias dos docentes ou com orientações do sistema educacional. Nessa circunstância, seria válido e necessário investigar como os docentes definiram os conteúdos e as metodologias de cada aula, de forma que a aprendizagem dos estudantes fosse o objetivo principal do trabalho educativo e que os conhecimentos elencados tivessem significado para cada contexto.

A seleção dos conteúdos, segundo Neira e Nunes (2009), não pode ser realizada de forma arbitrária e de maneira alguma deve estar vinculada a interesses pessoais. Ao contrário, ela deve ser mediada pela leitura e interpretação de cada realidade, ponderando as necessidades dos contextos e compreendendo suas influências na aprendizagem preconizada e no desenvolvimento de reflexões em diferentes níveis de discussão.

De acordo com Machado *et al.*, (2020, p. 11), “mesmo considerando o

posicionamento de que a casa não é a escola, cabe refletir sobre a importância dos conhecimentos escolares como passíveis de um reencontro com a vida”, uma vez que a Educação Física poderia ser desenvolvida tendo como referência outro espaço, outra metodologia e um diferente contexto sociocultural. Afinal, “as escolhas ‘do que ensinar’ e ‘de como ensinar’ refletem os posicionamentos subjacentes ao projeto educativo conduzido” (Machado *et al.*, 2020, p. 5).

Quais outros significados estão relacionados com conhecimentos da Educação Física para o momento em questão? Quais são os parâmetros postos como essenciais para viabilizar aulas de Educação Física comprometidas com a realidade vivida pelos estudantes?

Nesse viés, Castellani Filho (2009, p. 188) considera que “a Educação Física precisa romper a sua relação paradigmática com a aptidão física e se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social”, que tem relação com a vida em si.

Diante de todos os aspectos apresentados, consideramos este um momento oportuno para a reflexão sobre o que está posto hoje e sobre o reflexo dessas colocações para o amanhã. Afinal, em meio a novos e velhos caminhos, as reflexões precisam ser contínuas, analisando a inconstância de cada momento vivenciado.

Desafios e possibilidades para a Educação Física no ensino remoto:

Em meio aos desafios apontados, percebemos que em grande parte das pesquisas o fator emocional foi recorrente, considerando a instabilidade dos sentimentos dos professores gerada pelo período (Ramírez Arrabal; Herrero Robles; Jiménez Marfil, 2021; Beard; Konukman, 2020; Vilchez *et al.*, 2021).

Nos estudos de Kamoga e Varea (2021) e de Varea, González-Calvo e García-Monge (2020) os professores participantes expressaram sentimentos de desconforto em relação à situação desafiadora do planejamento das aulas de Educação Física durante a pandemia. Mercier *et al.* (2021) relataram, por sua vez, que os professores se sentiram despreparados e almejavam formação específica para aprender como desenvolver práticas para ensino remoto.

Nesse sentido, Friskawati *et al.* (2021) e Hambali *et al.* (2021) mencionam que a situação provocou medo, insegurança e ansiedade entre os docentes, e que a Educação Física perdeu elementos essenciais de sua especificidade durante o ensino remoto, como a realização das aulas em uma quadra.

No estudo de Godoi *et al.* (2021) foram considerados desafios: a falta de apoio dos pais ou responsáveis na realização das tarefas dos alunos ou em relação a determinados conteúdos tratados com certos preconceitos; a burocracia das demandas institucionais da escola; a dificuldade de acesso às tecnologias digitais e à internet; e a ausência da interação corporal entre os alunos no ambiente virtual.

Outro grande impasse, segundo as pesquisas de Eyler *et al.* (2021) e Pavlovic *et al.* (2021), foi a redução das oportunidades para a realização de atividades e exercícios físicos, o que gerou preocupação com o fato de os estudantes deixarem de ser fisicamente ativos.

Baena-Morales *et al.* (2020), assinalam que, com o isolamento social, as possibilidades de praticar atividade física reduziram, dando espaço para que comportamentos pouco saudáveis aumentassem. Nesse sentido, cabe questionarmos qual o papel da Educação Física para a formação de estudantes ativos fisicamente. A aula de Educação Física corresponde ao único momento em que os estudantes se movimentam?

Outro dilema apontado refere-se ao processo de avaliação, que também é citado como um dos grandes obstáculos do período, devido a impossibilidade de realização de atividades presenciais e do estabelecimento de um processo de avaliação contínuo. Muitos professores consideraram impossível realizar avaliações no período remoto, algo que pode ser comprometedor para a aprendizagem, uma vez que o processo avaliativo é indispensável para a realização de um programa de ensino de qualidade (Baena-Morales *et al.*, 2020).

A tecnologia foi um tema citado em muitos estudos, pois passou a ser um elemento imprescindível para que o processo educativo se desenvolvesse na modalidade remota. Foram considerados pontos positivos e negativos no que tange o trabalho com a Educação Física aliado às tecnologias e à necessidade de ampliar e aprimorar os conhecimentos usuais sobre o seu uso.

Para Beard e Konukman (2020), os programas *on-line* passaram a preponderar sobre todas as situações de ensino, havendo necessidade de análise constante sobre a sua qualidade e acessibilidade em relação ao desenvolvimento de um processo equânime.

Já Nurulfa *et al.* (2021), Machado *et al.* (2020) e Almonacid-Fierro *et al.* (2021) expõem a tecnologia como um grande desafio devido à falta de conhecimento dos estudantes sobre como operar as plataformas utilizadas, bem

como por questões econômicas, refletidas na falta de acesso à internet por um grande número de estudantes.

A esse respeito Oliveira, Ferreira e Silva (2020), consideram a exclusão digital como uma das principais adversidades para a implementação do ensino remoto, abrangendo principalmente as dificuldades de acesso à internet e o domínio sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Madrid *et al.* (2021) e Mercier *et al.* (2021) salientam que, além dos estudantes, é também fundamental que os professores sejam orientados sobre como usar as TICs de forma satisfatória. Segundo Gonçalves, Furtado e Gonçalves (2019):

A Educação Física não se mostra alheia ao movimento de informatização. Ainda que geralmente esteja associada à exclusividade de práticas corporais e atividades físicas, e tem acompanhado o movimento tecnológico no meio educacional (Gonçalves; Furtado; Gonçalves, 2019, p. 6).

Em vista disso, é evidente que precisamos continuar avançando nos conhecimentos relativos ao uso das TICs nas aulas de Educação Física. As novas metodologias do ensino remoto e a utilização dessas tecnologias possibilita a transmissão de informações de maneira precisa e coerente em tempo exato, com salas *on-line* e com a interação entre estudantes (Oliveira; Ferreira; Silva, 2020).

Em meio a entraves, o estudo de Hall-López e Ochoa-Martínez (2020) enfatiza que o momento é uma oportunidade para que professores de Educação Física realizem um trabalho de qualidade a fim de melhorar sua imagem perante a sociedade. Para Beard e Konuman (2020), mesmo com o fim da pandemia, a educação nunca será a mesma. Diante disso, nos compete repensar como serão os processos educativos e como se constituirá o trabalho docente, que por vezes tem a sua legitimidade questionada.

A respeito dessa desvalorização da Educação Física e, por conseguinte, dos profissionais da área, Bagnara e Fensterseifer (2019) ressaltam a necessidade de uma formação inicial que contemple um aporte teórico para que os professores não se limitem ao ensino das manifestações corporais somente pela perspectiva da prática e possam avançar nas questões permeadas de saberes conceituais. Para os autores, existe um “buraco formativo que, de certa forma, reforça a ideia de que o professor de Educação Física, em muitos casos, se move pela lógica aplicacionista do conhecimento”, o que contribui para sua condição de menoridade

(Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 8).

Em um cenário permeado de desafios, o estudo de Vilchez *et al.* (2021) aponta que os profissionais se perceberam como fundamentais no apoio à saúde dos estudantes durante a pandemia de Covid-19 e consideraram possível o desenvolvimento das aulas de Educação Física usando estratégias como criação de ambiente virtual personalizado, criativo e inclusivo; desenvolvimento profissional, suporte administrativo e equipamento adequado; e tarefas para serem realizadas a longo prazo.

Essas discrepâncias mostram como é imprescindível continuar pesquisando e refletindo sobre a evolução do ensino da Educação Física em contextos emergentes, bem como acerca do papel curricular e educacional que ela deve continuar a desempenhar (Hortigüela-Alcalá; Garijo; Pérez-Pueyo, 2021).

São desafios e possibilidades que suscitam inúmeras questões a serem desveladas para que possamos realmente compreender a Educação Física enquanto área do conhecimento que possui especificidades e relevância para a formação de sujeitos que podem ser protagonistas de contextos e realidades diferentes.

A interpretação dos estudos elegíveis nesta discussão permite ampliar o debate sobre o delineamento e as conjecturas que tínhamos, a fim de planejar como serão as futuras aulas de Educação Física escolar para além das quadras e espaços físicos da escola.

De acordo com os estudos analisados, identifica-se que o período pandêmico gerou uma série de alterações nos ambientes educativos do mundo todo. O contexto educativo previsto nesta pesquisa, compreendido como campo de discussão amplo que envolve premissas relacionadas a um ideal de formação humana inerente às práticas de Educação Física e ao ensino remoto, é permeado de incertezas e possibilidades.

Estão postas inúmeras adversidades que fizeram parte deste cenário de mudanças repentinas e significativas, e também as estratégias, aprendizagens e adequações que permitiram com que o processo educativo tivesse continuidade.

Diante dos desafios apresentados, pode-se concluir que há uma grande necessidade de desenvolvimento de ações que motivem comportamentos ativos não apenas durante as aulas, mas também em diferentes momentos da vida.

Nesse sentido, as limitações e fragilidades relacionadas ao ensino remoto

de Educação Física perpassam as diferentes concepções sobre a área. Destacamos aqui a dificuldade de sistematização de conteúdos com objetivos pertinentes e realmente comprometidos com a formação dos estudantes para a vida e com o delineamento de um processo de ensino que integre tecnologias, relações interpessoais e condições de acesso em modalidade remota.

Entre os pontos positivos destacam-se alguns ambientes sociais que incluíram a participação dos pais em atividades físicas conjuntas. Salientamos que existem evidências que consideram a importância do modelo parental como aporte necessário para o incentivo da prática de atividades e exercícios físicos (Eyler *et al.*, 2021).

Foram expostas inúmeras expectativas em relação ao trabalho do professor, percebido como elemento central do processo educativo. Também identificamos anseios que acompanham as aulas de Educação Física e, sobretudo, evidenciamos a necessidade de desenvolvermos aulas com metodologias inovadoras e diferenciadas que possam ampliar o alcance dos conhecimentos da área e legitimar os saberes que são indispensáveis para uma formação que considere os significados da presença do corpo na vida.

Evidenciamos também a preocupação em torno de questões como: qual será o conteúdo elencado pelo professor para a aula de Educação Física no ensino remoto? Como o professor vai dar aulas de Educação Física para estudantes que estão em suas casas, com práticas individuais? O professor tem a incumbência de tomar todas as decisões em torno do processo de ensino?

Tais questões nos levam a pensar na formação inicial de futuros professores, que precisa incluir discussões sobre uma Educação Física que enfrente tribulações e comprometa-se com a dimensão crítica dos saberes, contemplando fazeres pedagógicos que não se restringem à reprodução de movimentos em uma quadra.

As considerações apresentadas são importantes para que possamos ponderar sobre as inúmeras possibilidades pedagógicas, abrangentes e factíveis a todas as realidades, para que seja possível pensar a Educação Física sem modelos ou padrões, aliada à tecnologia e, sobretudo, comprometida com vivências corporais incorporadas nas dinâmicas cotidianas contemporâneas.

Precisamos de uma ampla discussão, e não há como negar que estamos diante de novas possibilidades e de um olhar inédito sobre os contextos educacionais que abrangem as aulas de Educação Física na atualidade e no futuro.

Consideramos relevante a realização de futuros estudos voltados à formação inicial de professores de Educação Física e que considerem não só a complexidade da interação humana, mas também a adaptação profissional a qualquer contexto de trabalho.

A preocupação com o desenvolvimento humano ocupa lugar de destaque no campo das ciências humanas. Dentro de campos teóricos como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia e a Antropologia, percebe-se a influência de suas respectivas áreas de investigação nos processos desenvolvidos na e pela educação. Esses estudos subsidiam, tradicionalmente, os avanços na compreensão sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem para que, a partir daí, criemos situações que enriqueçam o contexto de desenvolvimento e aprendizagem.

2.2 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Pretendemos aqui abordar os contextos dos estudantes, considerando a convivência da família e as percepções de profissionais da equipe pedagógica da escola a partir da perspectiva da Teoria Bioecológica, com foco na Educação Física escolar enquanto ambiente.

Destacamos que investigar essas pessoas no mesmo contexto é mais do que focalizar a complexa relação entre ambos, é considerar mecanismos intrínsecos presentes nas relações do ambiente de desenvolvimento, a Educação Física, no contexto das relações pessoais, familiares e escolares, e nas variadas interposições, como elementos que se influenciam mutuamente, indicando um lugar real de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Os efeitos de uma pandemia, acarretados pelas situações vivenciadas podem ter gerado alterações, inquietações e tensões significativas, ocasionadas por especificidades de uma conjuntura repleta de peculiaridades, influenciando assim as experiências de vida e formas de relacionamento. Cabe refletirmos sobre as diversas interpretações, apreensões e sua relação com as condições atuais instauradas, no que tange a educação, a convivência social e o desenvolvimento humano.

Retomam-se deveras os padrões anteriores; ou seja, desconsideramos ou consideramos o período pandêmico e seguimos fazendo escolhas, que afinal,

pretendem provocar que efeitos? Sobre que sujeitos?

A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, durante todo o curso da vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nas quais a pessoa vive, e como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes imediatos estão inseridos (Bronfenbrenner, 2002, p.18).

O conceito de desenvolvimento se traduz como resultado de uma conexão entre um processo proximal, que compreende uma atividade contínua durante um período de tempo significativo, as características próprias do indivíduo em desenvolvimento, o contexto imediato no qual ele vive e a quantidade e frequência de tempo no qual esse sujeito em desenvolvimento tem estado exposto a um processo proximal específico e ao ambiente.

Um sujeito em desenvolvimento participa de determinados ambientes, e assim, ele molda-se, transforma e recria o meio no qual se encontra, bem como, sofre influências dos ambientes em que se insere, em um processo de mútua interação, ou seja, os contextos influenciam a vida no ambiente que estamos inseridos, quer seja de forma direta ou indireta (Bronfenbrenner, 2011).

A importância de pesquisas na área da educação se traduz no momento em que passa a relevar aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como elementos determinantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Não há como considerar o desenvolvimento humano fora de um contexto, pois estamos a todo momento criando e recriando relações em ambientes diversificados, que nos fazem sujeitos capazes de nos integrarmos e de nos relacionarmos de forma ativa com o nosso próprio desenvolvimento.

Cada indivíduo constrói e é construído pelo ambiente, por meio de suas interações humanas, o que significa que “o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 2011, p. 37).

Urie Bronfenbrenner desenvolveu sua teoria envolvendo estudos sobre o desenvolvimento humano, articulou importantes pressupostos para o delineamento de investigações em contextos mutáveis reais da vida dos indivíduos. Em suas considerações, Bronfenbrenner (2011) questionou a probabilidade de se alcançar resultados realmente válidos analisando os comportamentos dos sujeitos em

situações artificiais, praticamente irreais, alegando que tais situações, fora de contexto não poderiam traduzir comportamentos espontâneos e nem abranger o dinamismo e a complexidade que são inerentes ao desenvolvimento humano.

A esse respeito assinalamos a importância de investigar de forma ampla as oportunidades de desenvolvimento e o impacto de determinadas ações e rotinas na vida dos estudantes, pois para compreender o processo de desenvolvimento não podemos focar tão somente no indivíduo e no seu ambiente imediato, porque as interferências provindas do ambiente mais amplo também precisam ser consideradas.

Ao propor um referencial teórico que permita compreender como se manifesta a relação dos estudantes com o ambiente que compreende o contexto do ensino remoto da Educação Física procuramos delinear a investigação tendo em vista a possibilidade de: explicitar as diferentes formas da concepção do ambiente, abarcando informações relativas às características da criança em desenvolvimento no contexto da Educação Física escolar, abrangendo a dimensão de aprendizagem, por meio do desenvolvimento humano e educacional e articulando possíveis relações com os pressupostos teóricos, e percebendo assim, a relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse encadeamento de trocas, ao analisar as possíveis ingerências e explicações para o desenvolvimento humano, o modelo bioecológico considera a necessidade de analisar a interação de quatro núcleos inter-relacionados: o modelo PPCT, que compreende: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner; Morris, 1998).

Analisando os aspectos biopsicossociais do indivíduo, Bronfenbrenner (1993) definiu que o desenvolvimento envolve quatro aspectos importantes, sendo eles: o processo (engloba as interações do indivíduo com as variáveis do seu contexto); a pessoa (abarcando aspectos biológicos e genéticos nas interações a realizar); o ambiente (o contexto em que se insere e que influencia o desenvolvimento); e o tempo (compreendido como o desenvolvimento na perspectiva histórica, ou seja, como acontecem as mudanças nos eventos no transcorrer dos tempos).

Em suma, o autor conceitua o desenvolvimento a partir da conexão entre um processo, que considera as características próprias da pessoa em

desenvolvimento, o contexto imediato em que ela se insere e a quantidade e frequência de tempo que a pessoa em desenvolvimento tem sido exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. Em suma, este é o modelo PPCT de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) proposto como elemento categórico da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner que detalharemos a seguir.

2.2.1 Processo

O processo é compreendido como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, que é percebido por meio de processos de interação recíproca cada vez mais complexos, que ocorrem nos sujeitos em desenvolvimento, que se relacionam constantemente com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1996).

Estas formas de interação no ambiente imediato são denominadas, no modelo bioecológico, como processos proximais e diferem de acordo com as características individuais e do contexto, tanto espacial como temporal (Bronfenbrenner, 2002).

Os processos proximais com interações humanas significativas e motores de desenvolvimento e aprendizagens, denominadas por Bronfenbrenner (2011) como díades, sempre que uma pessoa interage com outra há uma relação. A díade constitui um contexto crítico para o desenvolvimento humano e potencializa a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante.

A Teoria Bioecológica possibilita o olhar sobre a Educação Física, o qual estará atento aos elementos inerentes ao percurso de vida, focalizando como esses contextos se relacionam e interferem no desenvolvimento.

Ao compreendermos que as estruturas estão interrelacionadas e que os conflitos, muitas vezes, têm relação direta com o mapa bioecológico de cada um de nós faz-se necessário adotar uma postura com ações interdisciplinares no âmbito do ambiente do desenvolvimento da Educação Física.

Os processos proximais são explicados a partir de cinco propriedades que precisam ocorrer de forma simultânea. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), para que o desenvolvimento ocorra: 1) a pessoa deverá estar envolvida em uma atividade; 2) para ser eficaz, essa atividade deverá ocorrer regularmente por um determinado período de tempo; 3) a atividades deverá persistir por tempo

satisfatório para se tornar cada vez mais complexa, ou seja, precisa se tornar gradativamente mais complexa; 4) durante a atividade devem ocorrer interações mútuas nas relações interpessoais do ambiente imediato; 5) essas interações deverão incluir também objetos e símbolos, propícios para estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, a relação que se estabelece entre os professores e estudantes nas aulas de Educação Física constitui processos proximais, assim como a relação que ocorre entre os estudantes e seus familiares. Esses processos proximais, quando vivenciados com complexidade e frequência em conjunto com as características da pessoa, são capazes de favorecer o desenvolvimento, pois o que acontece no contexto familiar é transferido pela criança para o contexto escolar e vice-versa, de modo que esses processos que ocorrem nos distintos contextos são interdependentes e afetam-se de forma mútua.

Porém, no contexto em questão, que reflete as aulas de Educação Física no ensino remoto, o envolvimento de pais e responsáveis precisa ser amplamente considerado diante da relação que se estabeleceu entre escola e família em muitos contextos. As mudanças nos padrões de hábitos deram novo significado para as vivências e por isso capturar como as experiências individuais afetaram o desenvolvimento, como pessoas se engajaram nas atividades possibilita que aspectos importantes

O sistema de crenças, por sua vez, tem relação com as escolhas que os adultos, pais, professores e outros agentes de socialização fazem ao decidir, consciente ou inconscientemente, as metas, os riscos e a maneira de criar a próxima geração (Bronfenbrenner, 1986).

Assim, ao nos reportarmos para a aula de Educação Física, compreendida por ter um conhecimento que também é concebido na escola e se forma com a cultura da escola, ao percebermos os estudantes como protagonistas, capazes de articular trocas e diálogos, ao considerarmos suas possibilidades de se movimentar, experimentar, conhecer, compreender, problematizar e reconstruir seu universo de práticas corporais (Curitiba, 2020), estamos considerando o desenvolvimento por meio de processos proximais.

Esses processos proximais, por sua vez, podem promover competências ou disfunções, de acordo com as formas de interações que ocorrem nas atividades

entre pessoas e objetos, símbolos ou mesmo outras pessoas. Ou seja, interferências culturais presentes no contexto imediato promovem intenções, comportamentos, objetivos e ações no desenvolvimento humano, as quais são originadas além interações entre pessoas e podem resultar na promoção de habilidades ou dificuldades (Bronfenbrenner; Morris, 1998).

Da mesma forma, as concepções fundamentais da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), pressupõem que, além dos indivíduos e seus ambientes estarem em mútua e recíproca interação através dos processos proximais, é preciso ponderar a importância das aprendizagens subjetivas, que ele chama de “experiência humana”, e que considera essencial para o desenvolvimento.

O desenvolvimento relacionado com a aprendizagem se caracteriza como uma competência que é adquirida a partir dos processos proximais que impulsionam o sujeito à compreensão mais abrangente de suas possibilidades de interação e apropriação em seus contextos, de modo que a experiência não pode ser desconsiderada.

E como ocorreu o processo de aprendizagem relativo à Educação Física durante o ensino remoto? Que aprendizagens e experiências de Educação Física foram percebidas nesse momento da vida dos estudantes? A Educação Física foi importante e impactante durante a pandemia de Covid-19? O fato de não participar da aula de Educação Física no contexto presencial da escola foi prejudicial, significativo, determinante?

No panorama abarcado precisamos averiguar como se processou o desenvolvimento e suas implicações no contexto em questão, considerando que contextos instáveis e transitórios, como o ensino remoto de Educação Física carece de atenção e análise acerca das particularidades que emergiram tendo em vista as dificuldades que surgiram.

2.2.2 Pessoa

Quando nos referimos à pessoa significa que consideramos os comportamentos, obstinações e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento. É importante considerar as características do indivíduo em desenvolvimento porque elas influenciam na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, da mesma forma que os tipos de contextos nos quais

o sujeito participa.

Características pessoais, como idade, gênero, etnia ou cor da pele, podem influenciar como a pessoa em desenvolvimento é tratada e percebida por outras pessoas, isso quer dizer que as relações sociais não se constroem de forma linear e passiva, o que remete a necessidade de realmente considerar características pessoais como um fator que interfere no processo de desenvolvimento, podendo alavancar ou estagnar esse processo.

Além disso, o indivíduo como um ser ativo, é capaz de sofrer influências dos contextos nos quais participa direta e indiretamente, ao mesmo tempo em que neles determina mudanças, acarretadas por uma variedade de influências ambientais, do ambiente mais próximo ao indivíduo, e também mais distantes (Copetti; Krebs, 2004).

O elemento pessoa é apresentado por Bronfenbrenner por meio de três propriedades pessoais que interferem no desenvolvimento e agem nos processos proximais: disposições (forças), recursos e demandas.

As disposições são os atributos relativos ao comportamento, ou seja, a motivação e a disposição que a pessoa tem para fazer algo, podendo estimular a ocorrência de processos proximais, ou então, dificultar sua ocorrência.

Quando esses atributos compreendem características negativas como impulsividade, distração, ansiedade, comportamento agressivo e violento, ou seja, dificuldade para controlar emoções, são chamadas de características inibidoras (Bronfenbrenner; Morris, 1998). Quando as características são positivas, como curiosidade, iniciativa, disponibilidade e responsabilidade para agir em atividades individuais ou com terceiros, são denominadas características generativas.

Os recursos constituem o que Bronfenbrenner e Morris (1998) chamam de ativos e passivos biopsicológicos, e podem interferir na capacidade de um sujeito de inserir-se significativamente no processo de desenvolvimento.

Recursos passivos tem relação com características que limitam a capacidade funcional, como por exemplo, defeitos genéticos, dificuldades físicas, danos cerebrais motivados por acidentes ou doenças. Recursos ativos, são relacionados com as habilidades físicas, as experiências e os saberes que ela assimila ao longo do tempo (Copetti, 2001).

Os recursos pessoais podem interferir nas disposições pessoais, de forma positiva ou negativa, ou seja, quando se tem disposição pessoal para reorganizar

ações quando estas não estão surtindo o efeito desejado numa determinada atividade, será necessário um conjunto de recursos relacionados específicos.

Isso significa que nesses recursos são incluídos todos os conhecimentos, as experiências que a pessoa já tem de uma determinada atividade, e também das outras pessoas que estão participando da atividade.

Já as demandas, são as qualidades da pessoa que afetam o desenvolvimento por sua capacidade de estimular ou suprimir reações dos ambientes sociais que ela participa, podendo travar ou beneficiar os processos proximais. Ou seja, a impressão e a sensação que o indivíduo desperta nas pessoas, faz com que as pessoas reajam de maneiras variadas, podendo receber atenção, afeto, empatia ou despertar sentimentos negativos como desprezo, repulsa, raiva. Como por exemplo quando temos contato com bebês nervosos ou bebês felizes, que traduzem sentimento de passividade, acolhimento versus hiperatividade e receio (Krebs, 1995).

Para Krebs (1995), nenhuma característica da pessoa pode existir ou influenciar o desenvolvimento de forma isolada. No modelo da Teoria Bioecológica, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), esses três tipos de características da pessoa influenciam e delineiam o percurso do desenvolvimento humano.

Ao compreendermos a pessoa a partir de suas características próprias, biológicas, sociais, motoras, emocionais, cognitivas e comportamentais, nos remetemos a investigar: quem são os participantes? Quais as suas características? Como a Educação Física participa das suas vidas? Como a família interferiu nesse percurso? Que contribuições, experiências e aprendizagens podem ser percebidas e como estão postas as disposições, os recursos e as demandas?

2.2.3 Contexto

Bronfenbrenner (1996) questiona de forma muito pertinente pesquisas que descrevem e percebem o ambiente como uma estrutura estática, que possui um padrão delimitado. Destaca a impossibilidade de compreendermos sujeitos a partir de um único local imediato em que se insere o indivíduo em desenvolvimento, e assim, apresenta em sua teoria a relevância de uma visão global, que concebe tudo que é extrínseco ao sujeito e que de forma direta ou indireta interfere no desenvolvimento.

Nesse entendimento o contexto refere-se aos ambientes próximos ou afastados que podem intervir no desenvolvimento, abrangendo elementos físicos, sociais e culturais. Bronfenbrenner (1996) define o contexto a partir de quatro níveis ambientais sociais integrados: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema é o ambiente mais imediato no qual a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, em relações de extrema proximidade. Bronfenbrenner e Morris (1998) concebem o microssistema como um padrão de tarefas, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um ambiente, com características singulares.

O mesossistema se refere ao conjunto de relações sociais que ocorrem entre dois ou mais ambientes, que seriam microssistemas, nos quais a pessoa participa efetivamente, influenciando e sendo influenciada, ou seja, ela interfere nos ambientes ao mesmo tempo em que eles também o fazem. E um mesossistema pode ser formado ou ampliado sempre que a pessoa se insira em novos ambientes.

O exossistema compreende ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não participa de forma direta, mas é influenciada por eles e também poderá influenciá-los, ou seja, a pessoa em desenvolvimento não é participante influente.

O macrosistema diz respeito a estruturas sociais mais amplas, uma série de interconexões que reúnem distinções, de uma cultura para outra, envolvendo sistemas de valores, ideologias, sistema de governo, culturas, religiões, que também são capazes de influenciar o desenvolvimento da pessoa. “O macrosistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma particular cultura, subcultura ou outro contexto social maior” (Bronfenbrenner, 2011, p. 150).

Portanto, durante a pandemia de Covid-19 a relação entre estudantes e escola por meio do ensino remoto foi um dos principais microssistemas, assim como o microssistema familiar, constituindo assim um mesossistema com processos proximais e interações singulares, que podem ter potencializado o desenvolvimento ou dificultado.

Nesse entendimento, justificamos a importância de analisarmos principalmente informações que permeiam os microssistemas e o mesossistema, sem deixar de considerar a dimensão global do contexto investigado, visto que a pandemia de Covid-19 pode ser considerada um fenômeno irrestrito, que perpassa

todos os quatro níveis ambientais sociais integrados da Teoria Bioecológica, atuando desta forma, como um macrossistema.

Bronfenbrenner (2011), confirma essa percepção quando afirma que o contexto se caracteriza por qualquer acontecimento, evento ou condição que pode influenciar ou ser influenciada pelo indivíduo em desenvolvimento.

Ao investigarmos elementos dos contextos inerentes ao desenvolvimento, como recursos materiais, físicos, culturais e sociais, será possível perceber o quanto os recursos podem organizar ou desorganizar processos de desenvolvimento. Que tipo de ambientes e situações foram disponibilizados para os estudantes durante o ensino remoto de Educação Física? Como foram estruturadas as interações com foco na promoção de aprendizagens significativas para a formação?

2.2.4 Tempo

O tempo abrange questões históricas, fases do desenvolvimento e atividades com base na sua reprodução frequente e de maneira estável. A análise do tempo possibilita examinar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida, como um sistema cronológico que organiza as mudanças, as transformações e expõe o tempo com duração específica nas interações e prazos, que englobam dias, semanas, anos ou gerações (Bronfenbrenner; Evans, 2000).

A mudança do ensino presencial ao remoto, em tão pouco tempo, exigiu uma adaptação rápida dos contextos educativos, gerando mudanças substanciais, que corroboram com Bronfenbrenner (1996), ao apontar que eventos históricos podem mudar o rumo do desenvolvimento humano, em qualquer direção, não somente para indivíduos, mas para um grande contingente da população.

O tempo a que se refere o autor tem relação direta com o impacto que as experiências produzem no desenvolvimento e que afetam os comportamentos das pessoas. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), engloba as transições que sucedem na vida dos sujeitos em um tempo determinado, as quais podem ocorrer de maneiras diferentes, como transições: normativas, que são os acontecimentos do fluxo normal da vida e não-normativas, que representam os acontecimentos não esperados, com a pandemia de Covid-19.

Essas transições são importantes, porque estimulam mudanças no desenvolvimento, alterando processos ligados a contextos familiares, gerando atitudes, expectativas, comportamentos e mudanças nos padrões de relacionamentos familiares.

A organização do cotidiano e a administração do tempo destacam-se como elementos que também interferiram nos acontecimentos do espaço doméstico. Para a Teoria Bioecológica o tempo se organiza em subsistemas denominados: microtempo, mesotempo e macrotempo. Os acontecimentos de continuidade e descontinuidade do processo proximal, correspondem ao microtempo. Ou seja, o microtempo compreende o espaço temporal do aqui e agora, que acontece com a pessoa que está em uma determinada atividade ou interação com outras pessoas, objetos ou símbolos no seu contexto presente. O mesotempo refere-se aos episódios em espaços temporais mais longos, como dias, semanas, meses ou anos, ou seja, envolve regularidade, como fatos do cotidiano (Bronfenbrenner; Morris, 1998).

O macrotempo tem relação com as mudanças nas expectativas geradas pelas heranças geracionais, mudanças na sociedade em geral e acontecimentos históricos, que impactam não somente no indivíduo, mas em pequenos e grandes grupos, e assim interferem nos processos proximais da pessoa ao longo de toda a sua vida (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Ao se inserir no novo contexto da escola durante a pandemia de Covid- 19, foram alteradas as atitudes, as expectativas e os modelos de relacionamento dentro do contexto familiar, que passou a ser o principal ambiente de convivência das pessoas em geral. Em relação ao ensino remoto, podemos analisar como foi a primeira experiência com a Educação Física? Foram praticadas diversas atividades no ensino remoto? As atividades eram repetidas em algum momento? Eram feitas somente durante as aulas? Quanto tempo durou o ensino remoto?

FIGURA 2 - MODELO PROCESSO-PESSOA-CONTEXTO-TEMPO DA TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER



Fonte: Os autores (2023) adaptado de Bronfenbrenner (2011).

A possibilidade de investigar pessoas que são e que não são afetadas por uma experiência particular, nos leva a centrar esforços para identificar particularidades inerentes ao desenvolvimento dos sujeitos dentro dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da Educação Física durante a pandemia de Covid-19.

Compreender o desenvolvimento no contexto, considerando sua volubilidade, incluindo os componentes do modelo PPCT - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, nos instiga a analisar o desenvolvimento ocorrido, priorizando uma investigação acerca das experiências postas nos processos proximais.

A partir dos aspectos teóricos da Teoria Bioecológica apresentada procede-se a descrição da metodologia utilizada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados aspectos teórico-metodológicos que ratificam a configuração desta tese e as suas contribuições para discussões que permeiam o ensino da Educação Física, trazendo apontamentos presentes na constituição da trajetória que assumimos na totalidade desta pesquisa.

Dada a relevância de especificar os encaminhamentos metodológicos, que direcionaram a organização de respostas/evidências relativas ao problema de pesquisa e a sistematização de análises vinculadas aos objetivos que norteiam o estudo, a seguir: o percurso metodológico, as etapas da pesquisa, o contexto de investigação, os participantes e as opções metodológicas para a coleta e a análise dos dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A corrente pesquisa tem como foco o âmbito que abrange processos educativos referentes ao ensino da Educação Física durante a pandemia de-Covid 19, bem como, implicações para a área, sob a perspectiva bioecológica. Diante disso, optamos por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritiva, que pode ser compreendida como “um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 3), ou seja, uma abordagem que expõe inquietações e adversidades, com base na realidade apresentada pelos participantes.

As reflexões produzidas nesse viés são permeadas de sentidos e significados, entendidos e interpretados com vistas a explicitar uma situação e demandar transformação.

Para Creswell (2014) a opção por uma pesquisa qualitativa ocorre diante de um problema que precisa ser explorado, para que haja compreensão acerca da complexidade de uma questão.

A investigação qualitativa tem foco em um estudo de campo, de um contexto vivo, que segundo

O objetivo da pesquisa é confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação a qual está sendo estudada. As questões tornam-se amplas e gerais, para que os participantes possam construir o significado de uma situação caracteristicamente baseada em discussões ou interações com outras pessoas. Quanto mais aberto o questionamento, melhor, enquanto o pesquisador ouve atentamente o que as pessoas dizem e fazem nos ambientes em que vivem (Creswell, 2010, p. 31).

Gil (2002) procura o aprofundamento das questões propostas. Sob o ponto de vista

dos objetivos delineados pode-se caracterizar este estudo como exploratório, tendo por referência a descrição de que este tipo de estudo é “realizado quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p.101).

Além disso, este estudo busca “especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno”, assumindo, portanto, também seu caráter descritivo” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p.102).

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de grupo focal, visto que explora sentido e significados de um determinado tema a partir da interação e discussão em um grupo, que relata experiências e percepções (Perosa e Pedro, 2009). A escolha se deu porque os participantes possuem vivências com o tema “e a participação pode trazer elementos ancorados em suas experiências [...]” (Gatti, 2005, p.7).

Os dados oriundos das interações nos grupos focais foram analisados com a teoria da “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2016), utilizando a cronologia de etapas propostas pela autora: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesses termos, a descrição realizada nesta pesquisa, que compreende as especificidades do contexto da Educação Física, abrange no percurso metodológico questões sociais, cognitivas, motoras, culturais, psicológicas, entre outras, correlatas com o modelo PPCT, nos âmbitos processuais, pessoais, contextuais e temporais do desenvolvimento.

3.2 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa considera o contexto do ensino remoto da Educação Física no Ensino Fundamental II, durante a pandemia de Covid-19, bem como, está circunscrita a analisar repercussões para novos horizontes da Educação Física, tendo em vista o impacto que uma experiência veemente como a pandemia interpõe na resignificação de práticas político-pedagógicas e processos de ensino aprendizagem.

A relevância da discussão se dá ao ponto que a história jamais vai deixar essa situação pandêmica ser esquecida. Nesse sentido, a proposta investigativa

busca analisar aspectos de uma realidade formativa, permeada de relações sociais, contextos, sentimentos, valores e atitudes sobre o ensino de Educação Física propriamente.

O ensino na pandemia de Covid-19 se consolidou pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. Assim, a educação escolar que sempre foi presencial, em algum momento de crise, como esse momento pandêmico devido a Covid-19, passou a ser prioritariamente remoto, por meio do uso das tecnologias e outras estratégias para transmitir aprendizados.

Dessa forma, o contexto da Educação Física abrange estudantes de 6º. ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba³ distribuídos nas 11 escolas da RME que contemplam Ensino Fundamental II (anos finais), que acompanharam e que não acompanharam os conteúdos na modalidade ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

Ao investigar as influências e perspectivas no desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes foi possível captar percepções para compreender como ocorreram as experiências, o engajamento e a apropriação dos saberes a partir de aspectos processuais, pessoais, contextuais e temporais do desenvolvimento humano.

Dito isso, considera-se que o estudo pode suscitar reflexões sobre fatores de influência que se correlacionam significativamente com a participação de sujeitos em atividades que envolvem manifestações corporais e práticas direcionadas para todos os contextos de aulas de Educação Física.

3.3 Participantes

Ao colocar os estudantes na centralidade dos processos educativos, houve a pretensão de analisar as interpretações, com vistas a auxiliar na compreensão de como se deu o ensino remoto de Educação Física e as inferências da situação para a educação, à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

³ A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba é composta por 10 Núcleos Regionais da Educação (NREs) com um total de 188 Escolas Municipais (sendo 4 de educação especial). Apenas 11 escolas da RME de Curitiba possuem Ensino Fundamental II (anos finais), pois no Estado do Paraná, a oferta da rede pública desta etapa de escolarização é regulamentada em regime de colaboração entre estado e municípios, sendo 99,49% das unidades escolares de anos iniciais municipalizadas e 98% de unidades dos anos finais sob a responsabilidade do estado (BRASIL/INEP, 2021 nos anos iniciais).

As alterações ocorridas no contexto pandêmico colocaram à prova os atributos pessoais, gerando desafios em um contexto de isolamento que modificou comportamentos, criou impressões e produziu em cada sujeito diferentes formas de construir o momento vivido.

Assim, foram selecionados estudantes de 6º. ano, pois estiveram inseridos nesse contexto histórico que produziu novas formas de ordenamento e interações na vida cotidiana e escolar. A pandemia trouxe novos olhares para a escola e assim contamos com a contribuição de diferentes sujeitos, inseridos em diferentes microssistemas e mesossistemas desse momento singular.

Participaram da pesquisa 51 estudantes do 6º. ano do Ensino Fundamental II que estavam cursando o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais) durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, das 11 escolas que detêm anos finais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No quadro 2, a seguir, estão postas as escolas participantes e quantidade de estudantes previamente selecionados, respectivamente:

QUADRO 2 - ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA QUE POSSUEM TURMAS DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL II (6º AO 9º ANO)

ESCOLAS DA RME DE CURITIBA PARTICIPANTES	ESTUDANTES PARTICIPANTES
1) Escola Municipal Albert Schweitzer	7
2) Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	7
3) Escola Municipal CAIC Cândido Portinari	3
4) Escola Municipal Coronel Durival Britto e Silva	5
5) Escola Municipal Julia Amaral Di Lenna	4
6) Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli	5
7) Escola Municipal Papa João XXIII	3
8) Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag	4
9) Escola Municipal Professor Erasmo Pilotto	4
10) Escola Municipal Professor Herley Mehl	4
11) Escola Municipal São Miguel	5

FONTE: os autores (2023).

3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos os estudantes que entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos pais ou responsáveis

e que concordaram com o conteúdo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o qual foi preenchido por cada estudante conforme a solicitação, no momento em que foi realizado o grupo focal.

A exclusão considerou os estudantes que não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o momento da realização dos grupos focais.

3.5 Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e em seguida foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Setor de Ciências da Saúde da mesma instituição de ensino, considerando as exigências da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e foi emitido parecer de aprovação no. 6.808.776 no dia 07 de maio de 2024.

3.6 Instrumento e Procedimentos de Coleta de Dados

Os grupos focais se parecem com entrevistas em grupo, o diferencial é que não restringem os participantes a responderem perguntas de forma individualizada, pois ocorre constante interação entre os participantes, que constroem significados por meio de diálogos mútuos, com a condução de um mediador que sinaliza e intermedia ativamente as discussões (Sampieri, 2006).

Para Gatti (2005) a técnica é útil quando precisamos compreender múltiplas ideias, sentimentos, representações, valores, percepções, comportamentos de grupos diferenciados de pessoas sobre um foco, um tema específico.

As interações no grupo e a diversidade que emerge levam a que as pessoas argumentem, expliquem sua ideia e forma de pensar. A atenção às trocas e aos encaminhamentos, para esclarecer raciocínios e pontos de vista, dão ao pesquisador a oportunidade de não trabalhar com presunções pessoais, assumindo que já sabe o significado de cada ponto de vista (Gatti, 2005, p. 40).

Para Minayo e Costa (2018), essa estratégia de coleta de dados pode e deve ser utilizada principalmente por seu caráter dinâmico, posto que cada fala é parte relevante da pesquisa e compreende um conjunto de dados que encadeia as informações que compõem a análise.

Sobre a quantidade de participantes, a literatura traz diferentes colocações,

(Sampieri, 2006) indica, em conjunto, desde 3 até 10 pessoas, levando em conta as características dos participantes e a complexidade do tema.

Vale ressaltar que além de aspectos positivos esse instrumento possui um fator limitador relacionado com o convite aos participantes: as desistências, que as desistências. Com essa possibilidade em vista, a expectativa de um grupo com três ou quatro Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa PSI UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020, p. participantes pode ser frustrada por intercorrências pessoais ou de outro âmbito. É por esta razão que é recomendado o sobre-recrutamento, ou seja, o convite a 20% a mais de pessoas para comparecer ao GF. Dessa forma, assegura-se o mínimo de participantes, sem aumentar consideravelmente o grupo, no caso de todos comparecerem (Morgan, 1997).

Assim, para a realização da presente pesquisa, para responder aos objetivos delimitados, este estudo contou com a realização de 11 grupos focais que se constituíram para captar a pluralidade de ideias e não em busca de um consenso.

3.6.1 Grupo Focal piloto

Após contato com a unidade escolar e apresentação da intenção de pesquisa foi marcada uma data para a realização de uma conversa com um grupo de estudantes, como se fosse um ensaio para os grupos focais posteriores.

Nesse sentido, foi planejado um grupo focal piloto e realizada uma conversa informal utilizando um roteiro semi estruturado e simplificado, adaptado a partir de questões envolvendo o modelo PPCT e os objetivos da pesquisa.

O roteiro piloto contemplou dois temas: o contexto escolar durante a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto de Educação Física, e foi pensado a partir da TBDH, ponderando os quatro aspectos multidirecionais interrelacionados: Pessoa - quem são os participantes? Como a Educação Física participou das suas vidas? Processo - Como ocorreram as interações entre os ambientes e os sujeitos? Contexto - quais as especificidades dos contextos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física durante o período pandêmico? Tempo - como se deu a estruturação temporal na pandemia de Covid-19 enfatizando mudanças como elementos propulsores de transformações?

O grupo experimental contou com 6 estudantes de 6º ano⁴ e foi utilizado como grupo-piloto para que fosse possível verificar quais as adequações necessárias para sistematizar a aplicação dos 11 grupos focais, considerando o roteiro da intervenção, as possíveis respostas, o tempo previsto, as instruções, e as ações de mediação necessárias durante a interação do grupo.

A conversa foi feita em uma sala de aula com as cadeiras dispostas em círculo, e foi usado um gravador, colocado ao centro, para registrar os diálogos. Os estudantes se mostraram disponíveis, a conversação se concentrou nos temas e questões previamente delimitados, porém após a transcrição dos áudios e análise do processo, ficou evidente que o roteiro poderia detalhar mais os assuntos, para promover maior interação entre o grupo.

Para Barbour (2009) é de grande relevância fazer um grupo-piloto, pois possibilita antecipar e prever os caminhos da discussão, como um teste que permite captar as possíveis respostas, antecipar embates, conflitos ou encaminhamentos capazes de mudar o foco da conversa e desviar do tema central, averiguando assim a eficiência do roteiro e das questões elencadas.

Nessa perspectiva, acordamos com a autora, pois foi possível sistematizar e readequar o roteiro de temas e procedimentos para a coleta dos dados, que configuraram os resultados desta pesquisa, a partir do grupo-piloto.

Um estudo piloto serve de teste de questões, guia de tópicos (roteiro) e materiais de estímulo para descobrir se eles tenderão a eliciar o tipo de dados requeridos para o projeto de pesquisa em questão. O procedimento também indica se determinadas linhas de questionamento e terminologia são aceitáveis para os participantes (Barbour, 2009, p. 197).

3.6.2 Grupos Focais e a coleta de dados

A coleta dos dados após a execução do grupo-piloto priorizou questões éticas, critérios de inclusão e exclusão e a aplicabilidade dos grupos focais com algumas adaptações, como a inclusão de material de estímulo no início do diálogo

⁴ Após contato telefônico com uma das unidades escolares da RME que possui turmas de Ensino Fundamental II, foi realizado um momento para aplicação de um grupo focal piloto com estudantes que foram escolhidos de forma aleatória, que posteriormente não fizeram parte do grupo de estudantes selecionados pelos critérios de inclusão e exclusão. As informações relativas ao grupo-piloto foram desconsideradas e não fazem parte dos dados analisados na pesquisa.

e a reestruturação do roteiro de perguntas, como base nos objetivos específicos:

Quais as demandas, disposições e forças dos estudantes em suas experiências durante o ensino remoto de Educação Física?

Qual infraestrutura e quais as interferências familiares nos diferentes contextos dos estudantes no ensino remoto da Educação Física durante a pandemia de Covid-19?

Quais os processos de ensino-aprendizagem de Educação Física inerentes às experiências vivenciadas no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19?

Quais as transições ecológicas em relação aos tempos das práticas da Educação Física remota durante a pandemia de Covid-19?

Quais contraposições podem surgir das experiências e percepções dos estudantes durante a pandemia e pós-pandemia, refletindo sobre as implicações para a Educação Física?

Inicialmente foi feito contato com as 11 escolas participantes via e-mail (APÊNDICE 1), explicitando o propósito da pesquisa e solicitando a colaboração da equipe diretiva para a realização dos grupos focais de acordo com as datas sugeridas.

No e-mail foi descrita a relevância do estudo, foram apresentados os objetivos e os procedimentos envolvidos, as possíveis implicações, e foram ainda esclarecidas especificações sobre a participação dos estudantes, sobre a entrega e devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE 2) e apresentadas datas para a realização do grupo focal na unidade.

Em anexo foi encaminhada uma cópia do TCLE e os documentos emitidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que destacam a pertinência do estudo e são necessários para autorizar a entrada de pesquisadores nas escolas municipais de Curitiba (Declaração de ciência e interesse no campo de pesquisa – ANEXO 1 e Autorização para a realização da pesquisa – ANEXO 2).

Conforme combinado, 30 cópias impressas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram levadas pessoalmente em cada uma das 11 unidades escolares, para serem entregues para uma turma 6º ano por escola, almejando retorno considerável de termos assinados para a execução dos grupos focais (3 a 8 estudantes).

Há um aspecto importante a considerar no convite a participantes

para um GF: as desistências. Com essa possibilidade em vista, a expectativa de um grupo com três ou quatro participantes pode ser frustrada por intercorrências pessoais ou de outro âmbito, é por esta razão que é recomendado o sobre-recrutamento [...] (Morgan, 1997 *apud* Souza, 2020, p. 60 - 61).

A execução de cada grupo focal foi feita em concordância com a viabilidade exposta pela equipe diretiva de cada escola, tendo em vista que no contexto escolar os estudantes estão inseridos em tempos e espaços singulares, que se organizam de acordo com práticas educativas sistematizadas.

As reuniões aconteceram no terceiro trimestre letivo de 2024 e vale destacar que foi criado um contexto de investigação seguro e tranquilo, situando os estudantes sobre como ocorreria, para que se sentissem à vontade para expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências, e para garantir assim a participação ética de todos.

Os GFs aconteceram em uma sala de aula das unidades, com cadeiras e carteiras previamente organizadas em círculo com um gravador disposto no centro, para captar o áudio de todos os participantes.

Os participantes foram acomodados e, então, o moderador, responsável pela pesquisa, iniciou uma fala com as razões, objetivos do estudo e a forma como seria conduzido o encontro, reforçando que a identidade de cada participante permaneceria anônima e que não haviam respostas certas ou erradas.

Foi feita a leitura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - APÊNDICE 3), com vistas a expor mais detalhes da pesquisa, e assim, confirmar o interesse individual de cada estudante em participar do estudo, por meio do preenchimento dos dados no TALE. Os estudantes assentiram em participar, e então, foi proposto que falassem um de cada vez, conforme as questões e proposições iam sendo apresentadas.

A discussão iniciou com o uso de materiais de estímulo - papel e caneta – seguindo um roteiro (APÊNDICE 4) composto de temas e questões que foram reformuladas a partir do grupo-piloto, baseadas nos elementos: ‘Processo–Pessoa–Contexto–Tempo’ do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011), sendo o tema central das questões a influência desses elementos nas experiências dos estudantes.

Durante a discussão o moderador manteve caneta e papel para registrar possíveis aspectos relevantes para a análise e após a finalização, os dados obtidos

foram guardados e transcritos para análise.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de ampliar a compreensão e interpretação dos dados da

pesquisa, embasada pela Teoria do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, mais especificamente o modelo PPCT, elegemos a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2016) para categorizar e analisar as informações que foram captadas no decorrer da aplicação dos grupos focais.

O método desenvolvido pela autora é composto por um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição para identificar características específicas no conteúdo das mensagens.

Para Bardin (2016), a Análise de Conteúdo possui duas funções que podem ou não se dissociar quando postas em prática. A primeira função seria heurística, ou seja, complementa a tentativa exploratória e amplia a propensão à descoberta, enquanto a outra função diz respeito à formulação de hipóteses. Sendo assim, com a utilização do grupo focal, a análise do conteúdo deteve principalmente a função exploratória, buscando identificar elementos múltiplos sentidos e significados relativos à realidade vivenciada pelos estudantes.

Segundo a autora, a matéria-prima da Análise de Conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, ou seja, todo e qualquer material que possui um conteúdo é passível de ser analisado.

São propostas três fases para a Análise de Conteúdo, segundo (Bardin, 2026), que se organizam em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A etapa da pré-análise é definida por Bardin (2016, p.125) como um “período de organização propriamente dita”, cujo objetivo é “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p.125).

Nesse momento é necessário organizar o material e estruturar ideias de forma minuciosa, é importante fazer escolhas, marcações e pois gerar hipóteses, para a utilização do material sequentemente.

Assim, a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de leitura “flutuante” [...] ” (Bardin, 2016, p. 126).

Dessa forma, nesta etapa foi importante reconhecer o material, criar as primeiras impressões para constituir o *corpus* com base na exaustividade, na representatividade, na homogeneidade e na pertinência (Bardin, 2016) para estabelecer conexões com hipóteses, com a projeção teórica e com os objetivos propostos, e assim, organizar o material para a análise.

Os dados oriundos dos 11 grupos focais foram transcritos utilizando a ferramenta *Turbo Scribe*⁵, e foi fundamental adquirir um plano pago para preparar todos os áudios, então transcritos com relativa precisão⁶. Após realizar a impressão dos textos com as falas dos grupos focais e proceder diversas leituras, ficou evidente que a transcrição continha alguns enganos, visto que algumas expressões não faziam muito sentido.

Dessa forma, foi exigido verificar e validar as informações de forma criteriosa, tornando-se indispensável uma conferência minuciosa, confrontando áudio e leitura/escrita simultaneamente, a fim de verificar a existência de equívocos.

Esse processo foi valioso para identificar os trechos imprecisos, nos quais foi feita a devida correção, como em alguns exemplos apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 3 - COMPARAÇÃO ENTRE TRANSCRIÇÃO FEITA POR IA TURBO SCRIBE E OS ÁUDIOS GRAVADOS VIA GRAVADOR/IPHONE 13

TEXTO TRANSCRITO VIA IA	ÁUDIO VIA GRAVADOR
Eu acho, porque, assim, se movimentar, secar o corpo que nem ela falou, faz bem para a saúde.	Eu acho, porque, assim, se movimentar, esticar o corpo que nem ela falou, faz bem para a saúde.
Daí ela mandou a gente colocar em lugares diferentes da casa. E daí era como se fosse aquele negócio do deserto dentro dos pneus.	Daí ela mandou a gente colocar em lugares diferentes da casa. E daí era como se fosse aquele negócio do acerto dentro dos pneus.
Eu aprendi a brincar de cair de mão.	Eu aprendi a brincar de carrinho de mão.
Daí no seu documento também, da gente pegar e passar pra ele, e ele não aguentar a Covid.	Daí você ficava com medo também, da gente pegar e passar pra ele, e ele não aguentar a Covid.

⁵ O *Turbo Scribe* é uma ferramenta que converte arquivos de áudio e vídeo em texto, utilizando inteligência artificial (IA). É possível enviar arquivos de áudio ou URLs de vídeos para transcrição. O Turbo Scribe é provido de tecnologia Whisper, que é considerada uma das mais precisas para transcrever fala para texto. O *Turbo Scribe* é uma ferramenta gratuita para até três transcrições por dia, com duração de 30 minutos por arquivo, diante disso foi necessário investimento de R\$60,00 para acessar transcrições mais extensas.

⁶ Nesse contexto já existem estudos que mencionam a risco de falhas no uso da IA para a transcrição de dados: “Pesquisadores detectaram erros e invenções de palavras em transcrições de áudio feitas por IA”, e esse conteúdo pode ser acesso no link < <https://juridicoagil.com/inteligencia-artificial/o-perigo-das-ferramentas-de-transcricao-automatica-como-evitar-erros-em-contextos-juridicos-criticos/>>.

O lkerononon , as videoaulas, mesmo sendo fora da escola, ajudam muita gente a ter um futuro e saber muitas coisas que a gente não saberia na escola.	Porque querendo ou não as videoaulas, mesmo sendo fora da escola, ajudam muita gente a ter um futuro e saber muitas coisas que a gente não saberia na escola.
Então, ali eu pulava, mas só que lá na pré-judicial não dá pra pular (a aula).	Então, ali eu pulava, mas só que lá na presencial não dá pra pular (a aula),
Ajudava na explicação da aula , fazendo exercício,	Ajudava a ficar saudável , fazendo exercício.

Fonte: Os autores (2024).

Durante a exploração do material os dados foram sistematizados, e como havia o intuito de realizar inferências de forma geral, contemplando estudantes de 6º ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os sujeitos da pesquisa foram agrupados por unidade escolar, mas viabilizando a percepção do todo, as similaridades e disparidades entre as percepções de diferentes contextos, sem deixar de preservar a identidade dos sujeitos.

É nesta etapa que a redação proveniente das informações dos questionários ganha qualificação, ou seja, os dados brutos são tratados e transformados em representações de conteúdo, por meio de codificação (Bardin, 2016).

Nessa perspectiva, os textos das 11 transcrições foram codificados, e por meio de recortes as falas foram atribuídas aos sujeitos, respectivamente, de acordo com a participação de cada um. Os recortes organizaram-se em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), e cada categoria codificada por cores, com os textos sublinhados para facilitar as inferências.

Diante disso, os estudantes foram nomeados, para fins de análise, da seguinte forma: A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5, B8, B7, C1, C2, C3, D1, D2, D3, D4, D5, E1, E2, E3, E4, F1, F2, F3, F4, G1, G2, G3, G4, H1, H2, H3, H4, I1, I2, I3, J1, J2, J3, J4, J5, J6, J7, K1, K2, K3, K4 e K5.

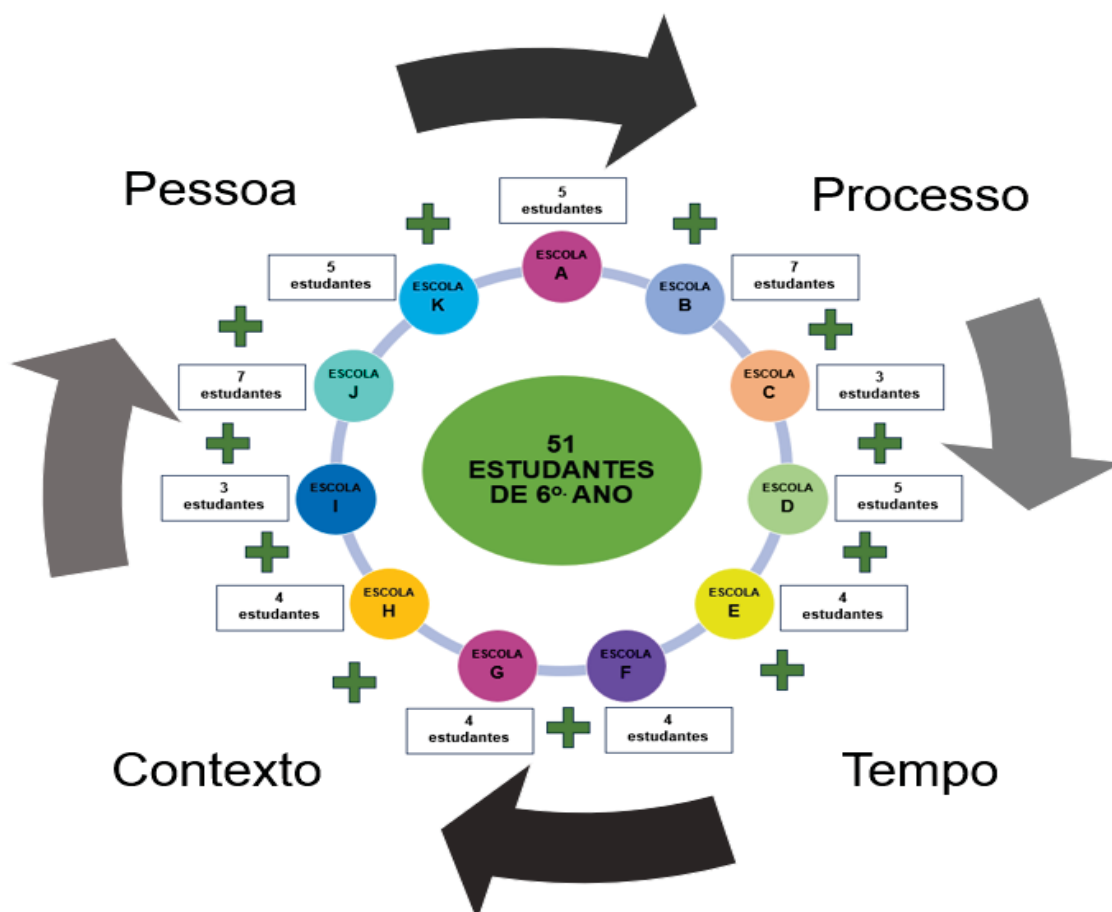
No processo inferencial, a intenção não foi apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar diferentes significações ou mensagens, numa perspectiva sistêmica se buscou apreender várias dimensões constitutivas da singularidade e da identidade de cada inferência.

Após a análise esmiuçada do material, os dados obtidos nos grupos focais possibilitaram a discussão dos principais e mais relevantes pontos abordados nas falas, categorizadas de acordo com o modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo), em referência ao modelo proposto por Urie Bronfenbrenner (2011).

A seguir é possível vislumbrar um panorama simplificado envolvendo os

participantes, as escolas e as categorias, ou seja, é possível dimensionar o ponto de partida para a discussão dos resultados.

FIGURA 3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO: CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO



Fonte: Os autores (2025).

Na perspectiva da Análise do Conteúdo, as categorias (PPCT) foram expostas da seguinte maneira: pessoa para referir-se aos estudantes do Ensino Fundamental; processo para mencionar o percurso de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física; contexto para explicitar os locais onde os estudantes permaneceram durante a pandemia; tempo: para relacionar as transições ecológicas e os tempos de práticas.

Foram agrupados elementos com características comuns, e além disso, foram adotados critérios semânticos para a construção de respostas, que serão apresentadas no decorrer da discussão dos resultados.

De forma conjunta foram analisados os elementos dos microssistemas “estudante e escola” e “estudante família” relevando singularidades evidenciadas

nos contextos a fim de verificar quais são as percepções de estudantes sobre o ensino remoto de Educação Física na pandemia de Covid-19 e as implicações para a área, bem como, as possibilidades e os limites impostos ao desenvolvimento e consequências.

O ambiente denominado de microssistema compreende um contexto das relações próximas, sendo o nível mais perto da pessoa em desenvolvimento, e que permite que ela possa interagir livremente com as pessoas (Bronfenbrenner, 1996).

Para o autor, o microssistema engloba determinados elementos: atividades, relações interpessoais e papéis, que ocorrem em um espaço, que possui especificidades físicas e materiais (Bronfenbrenner, 1996).

Nesse sentido, é evidente que nem toda atividade é significativa e influencia o desenvolvimento, pois existem situações que não interferem no contexto de não despertam compromisso, assim como as relações interpessoais precisam de certa interesse, interação e reciprocidade para serem consideradas mobilizadoras de comportamentos que indicam desenvolvimento. O papel do sujeito refere-se aos comportamentos a serem mobilizados a partir de suas demandas, ou seja, o microssistema possui perspectivas que permeiam as condições retratadas.

Assim, foram analisados os microssistemas citados e a configuração de um mesossistema, definido por meio das relações que foram construídas entre eles. Para Bronfenbrenner (2011) as interações entre dois ou mais ambientes ecológicos, que configuram o mesossistema, podem promover ou inibir o desenvolvimento, dependendo da forma como acontecem.

Como promotores, permitem desenvolver confiança e orientação positiva ao indivíduo que desses sistemas participa. Na compreensão do nível mesossistêmico, deve-se ter claro que uma pessoa pode ser bem-sucedida em um microssistema, mas não acontecer o mesmo em outro (Bronfenbrenner, 1996; Costa, 2019).

Vale ressaltar que as questões norteadoras dos grupos focais tiveram a intenção de provocar a discussão sobre o tema, e não foram, necessariamente, respondidas por todos os participantes.

A seguir são apresentados os resultados e discussões relevando os objetivos específicos supracitados.

4.1 PESSOA

Ao compreendermos a pessoa a partir de suas características próprias, biológicas, sociais, motoras, emocionais, cognitivas e comportamentais, nos remetemos a investigar: quem são os participantes? Como a Educação Física participou das suas vidas? Que contribuições, experiências e aprendizagens podem ser percebidas levando em conta as disposições, os recursos e as demandas?

Na concepção de Bronfenbrenner, a pessoa é representada tanto nas características dos indivíduos como no resultado do desenvolvimento humano. A pessoa está vinculada às características pessoais relevantes para o processo, como a disposição (diferenças de temperamento, motivação, persistência, etc.), os recursos (relacionados a recursos mentais e emocionais, como habilidades e inteligência e recursos sociais e materiais) e as demandas (estímulos pessoais, como idade, gênero, cor da pele e aparência física) (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Nesse panorama os estudantes foram questionados sobre a importância e as contribuições da Educação Física para as suas vidas durante o ensino remoto, e também se manifestaram sobre como ocorreu a participação nessas atividades, como se sentiram nesse período. Dentre as justificativas e considerações algumas falas se destacam, conforme apresentamos nos quadros 4 e 5:

QUADRO 4 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO FOI IMPORTANTE PARA SUAS VIDAS? QUE CONTRIBUIÇÕES EXISTIRAM?

Foi bastante (importante), porque a gente aprendeu a se alongar bastante (A3).
Foi importante pra ter um pouco mais de coordenação motora, assim, ter mais coordenação motora mesmo (A2).
Tipo pra melhorar o corpo, desenvolver mais exercícios, pra melhorar o corpo, pra ter mais habilidade (A5).
Foi, a gente fazia bastante atividade (C1).
[...] a educação foi importante porque para nós não ficarmos sedentários quando chegassem as aulas, não querer fazer Educação Física quando chegassem às aulas depois da pandemia [...] para se movimentar, mover o corpo (C1).

Porque muitas pessoas acharam que era só ficar em casa. Não precisava fazer nada. Não precisava se exercitar. Mas de algum jeito, a gente não se exercitando, isso prejudica nossa vida, tanto fisicamente, quanto psicologicamente (F2).

Foi sim, pra nossa saúde e também por causa do nosso físico. Por que algumas pessoas ficavam paradas e trabalhava com o nosso corpo (D2).

Ela ajudava a ficar mais equilibrada. A atividade física (D1).

Ah, pra gente se movimentar né? Pra não ficar parado em casa e também com tédio, assim, sim, foi muito bom porque a gente não ficava muito no tédio e a gente também fazia muitas coisas, tipo mexer o corpo, não ficava só, tipo, estudando, deitado e mexendo no celular, porque querendo ou não, nada, a gente não vai se desenvolver e nada vai acontecer se a gente só continuar no celular deitado sem fazer coisa nenhuma, ou seja, foi muito bom, as videoaulas de Educação Física em casa (C3).

Porque foi o seguinte, pra mim foi importante porque fiz muito exercício físico. Aí eu lá, meu pai e minha mãe ficaram com Covid, e eu não sei como eu não peguei porque tava todo mundo em casa, tava meu pai, minha mãe, minha irmã e eu tava fazendo Educação Física, eu fiquei bem, eu fiquei melhor, eu me senti melhor, enquanto todo mundo tava meio doente, e aquela tensão, todo mundo doente, a Educação Física me ajuda um pouco com o emocional e tudo assim né, pra gente poder, foi divertido assim, até minha família participou às vezes. (B3).

Os exercícios nos ajudaram na saúde, nas vitaminas, melhor que ficar na tela de celular (B4).

Pra gente se movimentar (B2).

Porque a gente não saía muito de casa, né? Assim, ficava com medo de sair, de pegar coronavírus, aí a gente acabava não se exercitando, sabe? Aí a gente se exercitava em casa com essa aula de Educação Física (E2).

Não ficava saindo de casa. Também era divertido, porque daí a gente não podia sair de casa, daí a gente fazia alguma coisa diferente [...] é, não ficava só no celular (E3).

Porque a gente tinha que fazer alguma coisa, se mexer em casa, já que não podia sair. Já que não podia sair, daí se mexia em casa com a Educação Física (F3).

Eu acho que foi importante, porque se não tivesse Educação Física na família, a gente ia ficar só parado lá, fazendo alguma coisa, ia ficar só parada e ficando sedentária, ia ficar super sedentária [...] psicológico também não ia estar bom, psicológico também não ia ficar bom, não (F4).

Eu achei importante porque eu acho que prepararia a gente pro pós-pandemia (G1).

Acho que sim, ensina brincadeira, exercitar, né? Pra saúde, ensina as brincadeiras (H2).

Não lembro de estudar Educação Física em casa. O máximo, eu acho era uma corridinha, ou uma coisa assim, que eu ia na pracinha (H1).

Ah, deixa eu ver, a gente dá uma alongada, a gente pode brincar, tem mais flexibilidade (I2).
Uhum, é, a gente também tem, a gente gasta energia né? (I1).
A gente pode ter mais saúde, mais saúde [...] flexibilidade e organização (I3).
Eu não lembro de ter estudado Educação Física (J3).
Não teve muita contribuição (J4).
É, pra mim, eu acho que foi porque pelo menos a gente saía do celular, daí a gente tinha tempo (J6).
Mas daí pelo menos você fazia um pouquinho de exercício. Você podia fazer mais um pouquinho de exercício do que você já fazia (J5).
Não ajudou muito não, porque eu não me interessei pelas aulas, não tinha muita alegria e não tinha ninguém pra conversar (K2).
Contribuiu, mas ao mesmo tempo não (K5).
Contribuiu porque a gente ficou bastante tempo em casa sem fazer, sem sair, sem se exercitar e nem nada, a Educação Física ajudou um pouco (K1).

FONTE: Os autores (2025).

QUADRO 5 - COMO FOI A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES, COMO SE SENTIAM ESTUDANDO, FAZENDO ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO?

[...] eu lembro que esse exercício que eu falei, eu ficava repetindo ele às vezes também, fora da aula [...] (A3)
[...] difícil era ligar a aula na hora certa, era ter vontade de fazer [...] eu não assisti Educação Física, eu lembro da aula de Artes (A2).
Eu não não fazia nada, só ficava olhando, só ficava olhando. [...] aí, às vezes quando eles saíam (os pais), como eu queria que acabasse logo, eu pulava (vídeos) quando eles saíam do quarto. Não fazia mesmo. (A4)
Eu fazia tudo certinho [...] mais ou menos, mais ou menos. Menos os polichinelo, menos os polichinelo (B1).
E às vezes a gente fazia algumas brincadeiras e eu chamava minha irmã que tinha uns três ou

quatro anos e podia fazer comigo, gostava de fazer, a prática (B1).
Domingo, e tinha que fazer Educação Física, aí eu não era muito fã mas tinha que fazer é a vida, é a vida ((B5).
Eu acho que a Educação Física era a melhor entre todas, a gente fala assim, é acho que era a melhor entre todas (B4).
Tinha horas que você ficava só olhando e pensando, nossa, será que vou conseguir fazer isso? A gente ficava olhando, assim, mas aí pensava um pouco, daí ia fazer. Aí tentava de um jeito que desse certo (E3).
Eu ficava dando cambalhota aqui o dia inteiro, nas camas, no sofá. E mais? Ah, eu aprendi... Mas você aprendeu a fazer cambalhota no ensino remoto? Ou você aprendeu o que estava em casa assim e daí você começou a testar? Primeiro eu vi umas folhinhas de ensino com exercícios para fazer. E daí eu vi que tinha um que parecia uma cambalhota. Eu tentei e consegui. Eu ficava fazendo o dia inteiro para conseguir, sempre repetindo a mesma aula. Entendi. (E3).
[...] às vezes eu tinha pensamentos, tipo, eu tenho que fazer porque desse jeito eu não vou conseguir nada, eu vou chegar na escola, eu não vou saber nada e provavelmente eu vou ter que repetir de novo [...] então muitas vezes eu pensava em fazer e outras vezes eu não pensava [...] (C1).
[...] aí quando chegava de Educação Física, então eu nunca pulava, eu sempre pulava o que era de português, eu pulava tudo, aí de matemática [...] quando chegava de Educação Física eu sempre assistia, porque é uma aula divertida, porque todo dia, toda aula você fica copiando, copiando, copiando copiando, uma hora cansa, você tem pelo menos que se movimentar, respirar o ar, não só ficar escrevendo (C3).
Minha mãe me motivou só nas outras aulas, mas ela sempre me ajudava um pouco. Mas, às vezes, quando estava muito cansada, meu pai me ajudava um pouco. Mas, na Educação Física, eu sempre gostava de fazer. Ninguém me motivava, eu sempre fazia, porque é bom, assim, porque é muito legal (C1).
[...] às vezes no alongamento quando a professora dizia pra gente ficar na ponta do pé, eu acho que era meio difícil assim [...] (D4)
Era meio desanimado, porque eu acho que a gente tinha a opção de não fazer. Acho que, tipo, era mais ou menos assim, porque eu ficava meio cansado, queria só dormir (D3).
[...] não ficava parado, ficava fazendo vários exercícios [...] era bom, porque também dava para chamar uma colega, a minha vizinha era uma colega da escola e eu podia chamar ela para fazer a aula de Educação Física comigo. Porque também na escola é onde eu tenho mais interação com meus colegas e na pandemia eu não conseguia interagir com os outros (E4).
Quando estava meio frio, não fazia nada [...] Quando estava meio frio, não dava muito para fazer (F1).
Eu sempre fazia, só que teve umas vezes que eu perdi por causa que minhas primas, toda família

da minha mãe, do meu pai vinha em casa, e não deixava eu, porque eu tinha que brincar com as meninas, pequenininhas, e eu perdi (F2).
Eu sempre tinha me motivado, mas alguns dias, eu até faltei. Por que? Pra mim, não era realidade (G3).
Chato. Prefiro ir na escola mesmo (I3).
Não, eu não gostava nem de estar em casa fazendo videoaula, era pra ficar brincando, daí eu não podia mais brincar por causa disso, fazer videoaula (J1).
Nós fazia a força (risada) (J2).
Tinha que fazer enquanto assistia, senão já depois voltava pro sofá, já ficava deitado mais um pouco, porque já estava muito cansado (K2).
Inventava alguma coisa pra se mexer, só exercício é muito chato (K4).
Eu acho que é difícil ficar sozinho, ficar sozinho, só a gente e a TV né? (K3).
Eu fazia do meu jeito (K5).
Ah sozinho eu me sinto triste porque não tem ninguém pra fazer comigo (A3).
[...] na folhinha tinha um de abertura, sabe? Eu tentei aprender, mas eu não consegui muito (E2)
Eu estava tentando dar o meu melhor para fazer a Educação Física. A gente tentava fazer de tudo, mesmo com o espaço pequeno e sendo meio difícil, porque a gente já estava meio acostumada a ficar o dia inteiro dentro de casa, daí ficar mais no celular, assistindo na TV. A gente ainda tentava se esforçar (E1).
[...] eu não gostava nem de fazer vídeo aula (J6).
Eu ia me dar bom dia na segunda-feira. Aí você pensa, bom dia pra quê? (J3).

FONTE: Os autores (2025).

Ao analisar o componente pessoa, e discutir a respeito da importância, das contribuições do ensino remoto de Educação Física e da participação dos estudantes, constatamos elementos que possivelmente influenciaram o aparecimento, o funcionamento e o resultado dos processos proximais, os quais são representados por características biopsicológicas, classificadas por

Bronfenbrenner como demandas, disposições e recursos (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Os estudantes participantes tinham à época da pandemia entre 6 e 8 anos, e no momento da pesquisa possuíam entre 11 e 13 anos. Dos 51 participantes, 30 são meninas e 21 são meninos; destes, 7 participantes afirmaram que não tiveram contato com conteúdos escolares de Educação Física durante a pandemia, expondo: “não lembro de ter estudado nada de Educação Física”, “não lembro de Educação Física em casa”, “não fiz Educação Física na pandemia”, justificando que não tinham acesso às aulas, que não se recordam de haver lições ou outras interações relacionadas com o contexto escolar, “na minha casa não passava videoaula na TV”, “a minha mãe só ia na escola buscar a cesta básica, não buscava lição”.

Em relação às características de demanda não foram identificados nos relatos aspectos que se configuram como demandas capazes de impedir a realização de atividades e aproximações com o ensino remoto de Educação Física. Em relação às disposições fica evidente que prevalece um discurso apoiado na saúde e na busca por uma boa condição física, como questões que atrelam a importância da atividade e do exercício físico à Educação Física durante o ensino remoto.

A perspectiva relacionada ao futuro também emerge como uma preocupação na fala de alguns estudantes. As características generativas, vinculadas ao interesse na Educação Física demonstram que manter o corpo em movimento, coordenado e alongado é algo considerado importante para a maioria dos estudantes, como verificamos em alguns depoimentos:

Foi bastante (importante), porque a gente aprendeu a se alongar bastante (A3).

Eu acho que foi importante, porque se não tivesse Educação Física na família, a gente ia ficar só parado lá, fazendo alguma coisa, ia ficar só parada e ficando sedentária, ia ficar super sedentária [...] (F4).

Foi sim (importante), pra nossa saúde e também por causa do nosso físico. Por que algumas pessoas ficavam paradas e trabalhava com o nosso corpo (D2).

[...] às vezes eu tinha pensamentos, tipo, eu tenho que fazer porque desse jeito eu não vou conseguir nada, eu vou chegar na escola, eu não vou saber nada e provavelmente eu vou ter que

repetir de novo [...] então muitas vezes eu pensava em fazer e outras vezes eu não pensava [...] (C1).

As menções ainda trouxeram a importância da Educação Física atrelada ao equilíbrio psicológico:

Porque muitas pessoas acharam que é só ficar em casa, não precisa fazer nada, não precisa se exercitar. Mas, de algum jeito, a gente não se exercitando, isso prejudica a nossa vida, tanto fisicamente, quanto psicologicamente [...] psicologicamente (F2).

Ela ajudava a ficar mais equilibrada. A atividade física (D1).

[...] enquanto todo mundo tava meio doente, e aquela tensão, todo mundo doente, a Educação Física me ajuda um pouco com o emocional e tudo assim né, (B3).

E além disso, ficou perceptível que a Educação Física também foi acolhida como um momento bom, lúdico, de entretenimento:

Não ficava saindo de casa. Também era divertido, porque daí a gente não podia sair de casa, daí a gente fazia alguma coisa diferente [...] é, não ficava só no celular (E3).

[...] foi divertido assim, até minha família participou às vezes (B3).

Porque a gente tinha que fazer alguma coisa, se mexer em casa, já que não podia sair. Já que não podia sair, daí se mexia em casa com a Educação Física (F3).

Alguns estudos validam as falas dos estudantes, e a necessidade da Educação Física durante a pandemia, reiterando que manter hábitos regulares de atividade física foi uma estratégia importante para a saúde mental, que poderia ajudar a regular o humor (Kaur *et al.*, 2020). Desse modo, pode-se considerar que durante o período pandêmico, foi realmente importante promover estratégias para que os estudantes pudessem acompanhar a Educação Física por meio de ensino remoto.

Fica demonstrado a partir dos relatos o comprometimento e a preocupação de alguns estudantes consigo mesmos, pois sinalizam para seus anseios e compreensões sobre a realidade.

Ao falar de si mesmos, demonstram uma construção de identidade em curso, que indica promoção do desenvolvimento, associada com certa responsabilidade e preocupação com o futuro.

Assim, considera-se que a pandemia interferiu na autopercepção dos estudantes e em componentes identitários, inerentes à dimensão pessoa no modelo PPCT.

Além disso, foram também percebidas disposições a partir de características inibitórias, como desinteresse, desmotivação, solidão, tristeza, cansaço, que refletiram diretamente nos comportamentos assumidos:

Não ajudou muito não, porque eu não me interessei pelas aulas, não tinha muita alegria e não tinha ninguém pra conversar (K2).

Ah sozinho eu me sinto triste porque não tem ninguém pra fazer comigo (A3).

Eu não não fazia nada, só ficava ohando, só ficava olhando. [...] aí, às vezes quando eles saíam (os pais), como eu queria que acabasse logo, eu pulava (vídeos) quando eles saíam do quarto. Não fazia mesmo (A4).

Ficar em casa por um longo tempo sem sair, ficar sentado por muito tempo, interagindo com celulares, com frequência deitados por muito tempo se tornou uma condição de vida para a maioria das pessoas durante o período de prevenção e controle da pandemia de Covid-19 (Zhuang, 2020).

Esse comportamento pode ter sido gerado porque para alguns estudantes o fato de ficar em casa por um longo período pode afetar a saúde mental e causar complicações como solidão, inquietação, ansiedade ou desconforto (Adibelli; Sümen, 2020).

Em relação aos recursos destacam-se falas que trazem à tona recursos ativos como a predisposição e a habilidade para executar movimentos, que geram experiências bem sucedidas:

Eu ficava dando cambalhota aqui o dia inteiro, nas camas, no sofá. E mais? Ah, eu aprendi... Mas você aprendeu a fazer cambalhota no ensino remoto? Ou você aprendeu o que estava em casa assim e daí você começou a testar? Primeiro eu vi umas folhinhas de ensino com exercícios para fazer. E daí eu vi que tinha um que parecia uma cambalhota. Eu tentei e consegui. Eu ficava fazendo o dia inteiro para conseguir, sempre repetindo a mesma aula. (E3).

Recursos pessoais, como a intervenção da família também se apresentaram como importantes para a construção de processos proximais:

E às vezes a gente fazia algumas brincadeiras e eu chamava minha irmã que tinha uns três ou quatro anos e podia fazer comigo, gostava de fazer, a prática (B1).

Nesse panorama, é possível observar que os motivos que levaram os sujeitos à realizar a prática foram incertos, com base nos os atributos da pessoa, modificando-se de acordo com suas relações interpessoais, de acordo com os papéis e as atividades nas quais estavam comprometidos, e também com a mudança do contexto.

Dadas as particularidades dos estudantes e sua interrelação com o contexto da pandemia de Covid-19 é possível notar o papel que a Educação Física teve na vida de cada um, e como o domínio pessoa nos remete a perceber quão necessário é dispendir atenção especial aos recursos demandas e disposições de um contexto, sendo essencial um ambiente que possa através de múltiplas inserções, instigar, sustentar e desenvolver o comportamento dos sujeitos em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

[...] ressalta-se o fato de que saberes da ordem de disciplinas que, por vezes, ficaram à margem das organizações curriculares trazem suporte importante para estes tempos de distanciamento social. Estamos falando da Arte, da Música, do Teatro, da Filosofia, da Sociologia e da Educação Física. Sobre isso, afirmam os professores: “as aulas de EF ganharam maior importância, pois é estressante ficar dentro de casa parado, e vejo que há muita procura dos alunos em se mexer. Então, creio que a EF está ganhando um baita espaço! [...] (Machado *et al.*, 2020, p. 11).

4.2 PROCESSO

O processo está relacionado diretamente com os papéis e atividades cotidianas dos sujeitos, relativas à participação e interação com pessoas, objetos e símbolos em determinados períodos e espaços de tempo. O processo, para Bronfenbrenner (2002) tem relação com as interações construídas pelo sujeito, de forma complexa, incluindo múltiplos elementos de seus contextos mais imediatos.

Pode ser considerado como a essência do modelo bioecológico, pois funciona como principal promotor do desenvolvimento humano através de situações particulares de interação dos sujeitos com o ambiente, chamadas de processos proximais.

Eles representam ações, acontecimentos, e outras práticas que o sujeito em

desenvolvimento participa, como uma atividade coletiva ou individual, na realização de tarefas, nas brincadeiras, no cuidado com outras pessoas, na relação com familiares, amigos, entre outros, envolvendo relações progressivamente mais elaboradas (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

A formação de competência pode ocorrer nos processos proximais, fazendo o sujeito ser capaz de alcançar novas habilidades; ou pode ocorrer uma disfunção, ou seja, quando há barreiras e restrições que não permitem a manutenção das ações em envolvimento (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Nesse entendimento, para abordar como se despontaram os processos inerentes às experiências vivenciadas no ensino remoto da Educação Física durante a pandemia de Covid-19, apresentamos como foram acessados os conhecimentos da área no ensino remoto, que materiais foram usados e que aprendizagens são mencionadas pelos estudantes. A esse respeito, apresentamos alguns depoimentos dos participantes nos quadros 6, 7 e 8:

QUADRO 6 - COMO ACESSARAM OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO?

Na TV, eu lembro que eles pediam pra fazer um papel, tipo, tinha videoaula na TV, daí eu pegava os cadernos e fazia as tarefas. E daí nos cadernos tinha que fazer as tarefas (A1).
E eu fazia algumas atividades do canal do YouTube também, que mandavam pra mim fazer (A3).
Eu assisti, né, as videoaulas de Educação Física, e a gente tinha que fazer um monte de movimento [...] eu assistia na TV (A2)
Na TV da sala, eu não tinha computador. Eu assistia na televisão da minha sala (B1).
Tinha uma mesona amarela, amarela não, marrom, e aí meu pai colocava o computador lá na cozinha (B2).
É, como era videochamada, a gente podia falar com o professor, mas às vezes a internet travava, daí era meio difícil.
Televisão eu sempre achei melhor. Televisão, e minha irmã, ela assistia no celular (C2).
E como tinha muitas vezes que o meu horário de aula era o mesmo horário de aula da minha irmã, a gente não tinha como dividir televisão e não dava pra esperar porque eu sempre assistia as videoaulas ao vivo. E quando eu não assistia ao vivo é porque eu assistia no celular no caso. Então, muitas vezes quando eu fazia no celular eu pulava, mas na televisão eu nunca pulava, eu sempre fazia as coisas e muitas vezes na televisão era meio que difícil porque eu esquecia de pular as

musiquinhas pra fazer o tempo,e eu acabava dormindo (C3)
Na TV, porque tipo, na minha casa tem duas TVs, mas tem uma TV que é pequena, ela trava, aí eu assisto na maior e no celular, Daí eu não tinha e o da minha mãe era parecido com aqueles Nokia sabe? Então, aí não teria como aquele bem moderno. Não tinha, não, é mais aqueles antiquinhos mesmo. Aí era difícil. Aí eu sempre assistia na televisão mesmo [...] eu ficava em casa assistindo as videoaulas (C2).
Eu lembro que a gente vinha aqui, pegava as atividades aqui na escola e fazia em casa. Tinha que mandar coisa pelo WhatsApp, mandar foto das atividades feitas pros professores. Toda semana, todo mês, tinha que vir aqui na escola pegar as atividades para fazer e devolver depois (C3),
No YouTube. Eu nunca fazia na TV normal (C1).
Eu assistia no netbook e também aprendia com a minha mãe que trabalhou em pedagogia (D1).
Deixava só no celular (D4).
Escrevia no caderno e fazia os exercícios (E4).
O meu às vezes era TV e às vezes era celular (E1).
No começo eu ficava mais no quarto dos meus pais fazendo na TV (E2).
Só saía de casa para ir na escola pegar cesta básica e atividades (F1).
A gente tinha que ir lá na escola buscar o envelope com vários papéis de todas as matérias que tinham as atividades de Educação Física (F4).
[...] a gente fazia aula normal, só que por vídeo. A gente imitava como o professor tava fazendo (F3).
Na terça era com vídeo e na quinta, a gente fazia no papel (F2).
[...] tinha lição que você vinha buscar na escola (G1).
Eu via no computador (H2).
Via no Youtube (J1).
Tinha que fazer no caderno e depois entregava atividade na escola (J5).
TV e chegava mensagem no celular (K2).

FONTE: Os autores (2025).

QUADRO 7 - QUE MATERIAIS FORAM UTILIZADOS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES?

Tênis, usava tênis [...] é só tênis mesmo que usava de material, não tinha nenhum negócio da Educação Física da escola pra mim usar também (A1).
Eu lembro que, uma vez, a professora ensinou a gente, que a gente tinha que pegar um pano, que tinha que pegar dois círculos, daí colocava qualquer pano dentro, então, ou uma espuma daí a gente costurava, e a gente já tinha uma peteca (A2).
Também rolinho de papel higiênico pra gente fazer umas coisinhas do material (B2).
Ela pedia bastante pra gente guardar garrafa, ela pedia pra gente guardar pra usar no salto (B3).
Ou, às vezes, quando as crianças não tinham bola, né, o que ela pedia pra fazer é pegar, tipo, uma camiseta, uma blusa, assim, e colocar, tipo, umas roupinhas, meias, essas coisas, e amarrar, tipo, uma bola, sabe? E amarrar e fazer, improvisar uma bola (B5).
E quando eu precisava de alguma outra coisa, como ela disse, precisava de bola, bambolê, essas coisas, eu sempre pegava uma meia, enrolava a meia numa sacolinha e aquilo lá era a bola, era como bola (C1).
Eu usei cadeira. A gente colocava a mão na cabeça, daí colocava a mão assim no pé. E daí a gente, sei lá, ficava assim, como se fosse uma bicicleta (D3).
Uma bolinha de papel, cabo de vassoura. Corda (D4).
Bola, pedia bola, só que eu não tinha bola em casa também. Ah, aí eu pegava o ursinho e usava tipo bola (E2).
Bambolê, daí não tinha [...] daí eu nem que não fiz, né? Fui fazendo com o que tinha (E1).
Acho que a corda. Acho que uma aula que eu lembro eu usei a corda. É, teve corda. Tinha que se equilibrar em cima da corda (E3).
Eu não tinha corda. Eu tinha que fazer com a linha do chão (E2).
Eu também, eu fazia com a linha do chão (E1).
Papel. Bola (F4).
Um dia estava na folha, era um outro conteúdo lá, bem no finalzinho da pandemia, que estava aparecendo roller, patins, tudo que tinha roda (F1).

Corda (G2).
[...] tinha umas brincadeiras para a gente pegar objetos (G1).
Mas tinha que pegar rodo, vassoura, tudo que era comprido assim (H2).
Copinho de iogurte, barbante e outras coisas (I2).
Uma cadeira, um tapete, um tecido (J7).
Colocava o bambu ali no chão e ficava pulando (K4).
Calça jeans e espelho. Calça jeans e espelho. O espelho não deu muito sentido, mas eu sei que a calça jeans que... Sabe aquela brincadeira que tem, onde você entra dentro do saco e fica pulando? Então, era fazer isso com a calça dos pais (K3).

QUADRO 8 - O QUE VOCÊS CONSIDERAM QUE APRENDERAM DURANTE O MOMENTO QUE PARTICIPARAM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO?

A gente jogou peteca que foi bem legal (A2).
Um dia ela tipo... A professora, ela pediu pra gente pegar a tampinha de garrafa, daí deixar no chão pra gente fazer um labirinto, tipo um labirinto com tampinha de garrafa e com um barbante. Daí a gente tinha que interligar da onde a gente estava até o, tipo, no final do corredor. Daí a gente tinha que passar por lá. Daí quando era pra, quando a gente tinha que vir pra cá, a gente pulava no barbante. Daí a gente ficava toda hora pulando (B2).
Então, teve um dia que a mulher, a professora que ensinava, ela mandou a gente recortar umas bolas, e ela mandou a gente colocar em lugares diferentes da casa. Tipo assim, eu coloquei na cozinha e daí era como se fosse aquele negócio do acerto dentro dos pneus. A gente tinha de ficar pulando em um, em um, em um, em um, também. Foi bem legal (B1).
Teve uma aula que, acho que era a professora que dava aula, ela pediu pra gente pegar um elástico. Se tivesse um elástico. Daí ela pediu pra gente chamar alguém mais adulto assim, duas pessoas adultas. Daí veio minha mãe e minha avó. Daí uma pessoa ficava aqui segurando o elástico na perna, a outra aqui pra segurar o elástico na perna. Daí era a brincadeira de pular elástico, que você tinha que fazer os negócios que ela mandava (B2).
A mulher falou que era pra gente amarrar um negócio no pé. Era pra prender uma outra pessoa. Eu chamei minha irmã de quatro anos. Foi lá, prendemos com fita crepe na perna e a gente tinha que andar assim, ó (com pernas presas). E a moça falava de uma perna e daí a gente tinha que andar assim. Eu quase caí três vezes e a Jenny “escapoteu”, mas foi muito legal e daí a gente ia ficar andando assim e desviando dos rolos de papel (B1).

Eu aprendi a pular corda [...] foi o seguinte: eu pegava aquelas toalhas grandes, enroladas e a moça falou que era pra gente brincar de pular corda. Ela pegou uma fita, eu peguei uma toalha. E daí era pra gente ficar pulando e alguém mexendo, né? Pra gente poder pular. E depois a mulher começou a pular a corda. Mas ela falou, só a gente tivesse e eu tinha uma toalha. A gente ficava pulando a toalha e alguém ficava mexendo. Normalmente meu irmão ou meu pai ficavam mexendo pra gente poder pular (B1).
Eu aprendi a brincar de carrinho de mão. Brincar de carrinho de mão (B3).
Eu aprendi novas brincadeiras. Eu vi, pega pega, dentro lá, esconde, esconde (C3).
Uma coisa que eu aprendi foi antes da pandemia, eu já estudava nessa escola, eu fazia capoeira, e na aula remota, nas aulas remotas eu aprendi também mais coisa da capoeira na aula remota do que na própria aula normal, porque na aula normal era muita criança, então demorava um certo tempo pra poder aprender e na aula remota não, porque por mais que os professores não estejam vendo, mas eles explicam as coisas, a gente aprende (C2).
Eu aprendi dá toque e um pouquinho de manchete (D1) Mas a gente se alongava mais (D2).
[...] a gente também aprendeu a se alongar (E2).
Eu aprendi a ter paciência (G1).
Eu aprendi a fazer um catavento (G2).
[...] a gente fez basquete, porque a gente tinha que fazer um arco, fazer uma bolinha de papel e tentar acertar dentro do arco (F1).
Eu aprendi mais foi ginástica (F2).
Dança, a gente fez o espelho que uma pessoa dançava e a outra repetia (F4).
Tipo ginástica [...] se alongar (G1)
Brincadeiras, uma vez a gente aprendeu a rã-sã-sã A rã-sã-sã, a rã-sã-sã (música infantil) (G2).
Gente hoje vou ensinar vocês a fazer telefone sem fio (G2).
[...] aquela brincadeira dos escravos de jó (H2).
Exercícios e movimentos (J6).
Polichinelo, parkour (K1).

Além das práticas que eles passavam, eles também passavam conteúdo de Educação Física, como funciona o nosso corpo (K6).

FONTE: Os autores (2025).

Sobre como os saberes de Educação Física chegaram aos estudantes, sobressai o uso das tecnologias de informação e de comunicação como suporte para acessar os conhecimentos escolares.

Nos relatos dos estudantes são mencionados computadores, celulares, TVs, notebooks, atividades que eram retiradas nas escolas, integradas à ferramentas como o aplicativo de rede social WhatsApp, à plataforma Youtube, à realização de reuniões via plataformas de vídeo.

Por meio de um canal de TV eram disponibilizadas videoaulas, que foram acessadas de maneira síncrona, mas que foram vistas em momentos variados pela plataforma Youtube, de acordo com os estudantes.

A fala dos alunos demonstra que a TV foi o principal meio utilizado pelos participantes, contudo, muitos também faziam as atividades impressas que foram entregues na escola, utilizavam celulares, computadores. No entanto, mesmo diante das possibilidades encontradas para acessar os conteúdos, fica evidente que muitos acompanharam a rotina escolar de maneira bastante irregular e um número considerável de estudantes não teve nenhum acesso.

Nessa compreensão, percebe-se que a maneira de acessar os conteúdos foi bastante heterogênea e permeada de desafios e percalços que indicam dificuldades e insuficiências significativas. Para Godoi *et al.* (2021), as desigualdades sociais compreendem um dos fatores que dificultaram o acesso dos estudantes aos materiais de estudo disponibilizados, e também impediram a participação nas aulas síncronas.

Houveram soluções para a manutenção do vínculo de estudantes com o ensino, mas verificaram-se dificuldades que não podem ser desconsideradas a longo prazo. As condições experimentadas tem relação direta com um engajamento constante a ser assumido em um processo de recuperação de aprendizagens e do desenvolvimento, afetado por condições diversas, como as relatadas a seguir:

[...] difícil era ligar a aula na hora certa [...] (A2).

E como tinha muitas vezes que o meu horário de aula era o mesmo horário de aula da minha irmã, a gente não tinha como dividir televisão e não dava pra esperar porque eu sempre assistia as videoaulas ao vivo. E quando eu não assistia ao vivo é porque eu assistia no celular no caso. Então, muitas vezes quando eu fazia no celular eu pulava, mas na televisão eu nunca pulava, eu sempre fazia as coisas e muitas vezes na televisão era meio que difícil porque eu esquecia de pular as musiquinhas pra fazer o tempo, e eu acabava dormindo (C3).

Na TV, porque tipo, na minha casa tem duas TVs, mas tem uma TV que é pequena, ela trava, aí eu assisto na maior e no celular, Daí eu não tinha e o da minha mãe era parecido com aqueles Nokia sabe? Então, aí não teria como aquele bem moderno. Não tinha, não, é mais aqueles antiquinhos mesmo. Aí era difícil. Aí eu sempre assistia na televisão mesmo [...] eu ficava em casa assistindo as videoaulas (C2).

O meu às vezes era TV e às vezes era celular (E1).

[...] eu não gostava nem de fazer videoaula (J6).

Não, eu não gostava nem de estar em casa fazendo videoaula, era pra ficar brincando, daí eu não podia mais brincar por causa disso, fazer videoaula (J1).

Só saía de casa para ir na escola pegar cesta básica e atividades (F1).

Tinha lição que você vinha buscar na escola [...] (G1).

É preciso lembrar, conforme afirma Gatti (2020) que no contexto do ensino remoto, diferentes caminhos foram estabelecidos com a utilização de diferentes plataformas educacionais, como a utilização da internet, que se tornou solução na corrente situação, sendo acessível a muitas escolas e seus estudantes, mas não adequada e suficiente para todos.

Para Pestana e Kassir (2021), a escassez de recursos tecnológicos faz parte de um contexto amplo de desigualdades econômicas e sociais que acompanham a história do Brasil e fazem parte do cenário escolar. As autoras, mesmo que haja viabilidade de acesso em muitas situações, não há como ignorar que um alto contingente de sujeitos não teve acesso aos saberes escolares durante a pandemia.

Tal situação foi verificada no presente estudo, pois 7 estudantes que participaram dos grupos focais afirmaram que não obtiveram nenhuma aproximação com a escola e os conteúdos durante a pandemia.

Os desafios foram inúmeros em relação a forma de acesso aos conteúdos escolares, e percebe-se que mesmo diante das alternativas que foram postas,

as condições de acesso e de interação na Educação Física refletem-se como um fator condicionante para a mobilização e o aproveitamento dos conhecimentos e, consequentemente, traduzem-se como um fator negativo para o desenvolvimento:

[...] O uso necessário da tecnologia, combinado com estruturas de aprendizagem impostas como precauções de segurança escolar, reduziu as interações entre professores e alunos e diminuiu a capacidade dos professores de se envolverem em avaliações formativas bem sucedidas para moderar adequadamente as experiências de aprendizagem dos alunos para melhor atender às suas necessidades (Brigandi *et al.*, 2022, p. 13).

Os materiais requisitados para a realização de atividades no período também interferiram no processo, pois as proposições didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores tiveram que se adaptar às possibilidades, conforme demonstram os relatos acerca dos materiais improvisados para as atividades:

Tênis, usava tênis [...] é só tênis mesmo que usava de material, não tinha nenhum negócio da Educação Física da escola pra mim usar também (A1).

Eu usei cadeira. A gente colocava a mão na cabeça, daí colocava a mão assim no pé. E daí a gente, sei lá, ficava assim, como se fosse uma bicicleta (D3).

Bola, pedia bola, só que eu não tinha bola em casa também. Ah, aí eu pegava o ursinho e usava tipo bola (E2).

Eu não tinha corda. Eu tinha que fazer com a linha do chão (E2).

Mas tinha que pegar rodo, vassoura, tudo que era comprido assim (H2).

Calça jeans e espelho. Calça jeans e espelho. O espelho não deu muito sentido, mas eu sei que a calça jeans que... Sabe aquela brincadeira que tem, onde você entra dentro do saco e fica pulando? Então, era fazer isso com a calça dos pais (K3).

É possível observar nos relatos que “o cenário mudou, o professor começou a gravar vídeos, passou a improvisar utilizando itens de casa para contribuir com o aprendizado dos alunos” (Oliveira; Ferreira; Silva, 2020, p. 7).

Essa afirmação demonstra o quanto foi necessário agir com previsibilidade, para realmente compreender o processo de ensino a partir da realidade que havia se constituído.

As condições assumidas no ensino remoto suscitaram adaptação do espaço físico destinado às atividades e principalmente adequação relacionada com a sua dinâmica, tendo em vista a existência de muitos conteúdos de Educação Física que requerem a vivência prática coletiva, a utilização e o compartilhamento de materiais (Barbosa; Damasceno; Antunes, 2022).

Mudanças em qualquer microssistema exigem adaptação e potencialmente evolução de um novo padrão, nesse sentido, as relações estabelecidas na pandemia evocaram um processo em que os estudantes vivenciaram momentos de improvisação e exploração de materiais diferenciados para a realização de atividades. [...] era necessário compreender as especificidades dos estudantes por meio de uma tela (Pestana; Kassar, 2021, p.29) ou seja, reinventar possibilidades para potencializar o alcance das aprendizagens.

No que se refere aos aprendizados, alguns relatos se aproximam de considerações do estudo de Mello, Novaes e Telles (2020) que ao analisarem as propostas para o ensino remoto detectaram a intenção dos docentes de assegurar o principal objeto de conhecimento da Educação Física, o movimento corporal, com atividades que relevaram a cultura e a ludicidade.

A gente jogou peteca que foi bem legal (A2).

Então, teve um dia que a mulher, a professora que ensinava, ela mandou a gente recortar umas bolas, e ela mandou a gente colocar em lugares diferentes da casa. Tipo assim, eu coloquei na cozinha e daí era como se fosse aquele negócio do acerto dentro dos pneus. A gente tinha de ficar pulando em um, em um, em um, também. Foi bem legal (B1).

Eu aprendi a brincar de carrinho de mão. Brincar de carrinho de mão (B3).

[...] aquela brincadeira dos escravos de jó (H2).

Brincadeiras, uma vez a gente aprendeu a rã-sã-sã A rã-sã-sã, a rã-sã-sã (música infantil) (G2).

Dentre os desafios relacionados ao ensino remoto, Godoi, Kawashima e Gomes (2020) apontam que os professores tiveram dificuldades para encontrar atividades adequadas para a nova forma de ensino

De fato, a natureza das aulas presenciais de educação física é por essência coletiva, um grupo de alunos se reúne com o professor para aprender sobre as práticas corporais que em sua maioria são atividades coletivas: os esportes, as danças, as lutas, as brincadeiras e jogos, etc. No ensino remoto os alunos e o professor

se reúnem no ambiente virtual, mas este não permite uma interação corporal tal qual nas aulas presenciais. Deste modo, os professores precisam encontrar atividades de ensino que os alunos possam realizar individualmente ou quando muito, interagindo com algum membro da família (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020, p.92).

O estudo de Oliveira e Scholze (2021) aponta a experiência como um caminho que poderia estimular o desenvolvimento de determinada habilidade, considerando que o processo de ensino deveria ser permeado de certa liberdade, para que o estudante explorasse movimentos conforme suas possibilidades, usando estratégias para a criação e/ou adaptação da atividade.

“Assim, atividades com excesso de direcionamento podem limitar a adesão das crianças e das famílias, dada a indisponibilidade de materiais e/ou espaço físico” (Oliveira; Scholze, 2021, p. 4). Essa perspectiva pode ser observada em alguns relatos:

[...] a gente fez basquete, porque a gente tinha que fazer um arco, fazer uma bolinha de papel e tentar acertar dentro do arco (F1).

Dança, a gente fez o espelho que uma pessoa dançava e a outra repetia (F4).

A mulher falou que era pra gente amarrar um negócio no pé. Era pra prender uma outra pessoa. Eu chamei minha irmã de quatro anos. Foi lá, prendemos com fita crepe na perna e a gente tinha que andar assim, ó (com pernas presas). E a moça falava de uma perna e daí a gente tinha que andar assim. Eu quase caí três vezes e a Jenny “escapou”, mas foi muito legal e daí a gente ia ficar andando assim e desviando dos rolos de papel (B1).

Então, teve um dia que a mulher, a professora que ensinava, ela mandou a gente recortar umas bolas, e ela mandou a gente colocar em lugares diferentes da casa. Tipo assim, eu coloquei na cozinha e daí era como se fosse aquele negócio do acerto dentro dos pneus. A gente tinha de ficar pulando em um, em um, em um, em um, também. Foi bem legal (B1).

Além disso, em relação às aprendizagens, ainda se observa que alguns encaminhamentos se restringiram à prática de atividades e exercícios físicos. Para Vieira *et al.* (2021) o Coronavírus trouxe preocupação acerca da necessidade de manter hábitos saudáveis e a prática regular de atividade física, e por isso a Educação Física escolar desenvolveu conteúdos sobre a relação atividade física e saúde.

[...] a gente também aprendeu a se alongar (E2).

Exercícios e movimentos (J6).

Tipo ginástica [...] se alongar (G1).

[...] que era para fazer uns movimentos no corpo também (K5).

[..] exercitar o corpo (F4).

Alongamento também (F2).

Nesse panorama, Neira e Souza (2022), apontam a importância de se questionar e compreender a forma como a Educação Física foi contextualizada no período, pois consideram necessário o desenvolvimento de propostas que pudessem acompanhar os pressupostos da Educação Física, e não somente restringir-se a veiculação de vídeos em que os professores apresentavam sequências de exercícios a serem imitados pelos estudantes.

Silva, Monteiro e Fernandes (2022) apontam que, o ensino remoto possibilitou outras maneiras de ensinar além da parte prática, favorecendo a tematização dos conteúdos nos aspectos conceituais e atitudinais. Para os autores, questões históricas das práticas corporais e o maior detalhamento de suas características e regras também puderam ser evidenciados nessa modalidade de ensino. Sob esse ponto de vista algumas falas se destacaram:

Além das práticas que eles passavam, eles também passavam conteúdo de Educação Física, como funciona o nosso corpo, como era a ginástica do corpo antigamente (K6).

A professora contou sobre a origem da brincadeira, a história como era (A3).

Como é possível observar as mudanças provocadas pela pandemia de Covid-19 produziram configurações variadas para as propostas de ensino a partir de múltiplas perspectivas.

Diante disso é importante refletirmos sobre como a elaboração de experiências se deu: se ocorreu a partir da sua viabilidade ou da sua significação, e como esse panorama interfere no entendimento de que por vezes temos que lidar com fatores que não podem ser contidos.

A partir desta percepção, temos a possibilidade de pensar na experiência promovida, no lócus possível, ou viável como o destacado, considerando os limites da segurança do sujeito que experimenta, sem privá-lo do experienciar (em sentido gadameriano), sentir e viver o que pode ser aprendido (Miragem; Almeida, 2021, p.7).

4.3 CONTEXTO

Reitera-se que no contexto da pandemia de Covid-19, a rotina escolar presencial foi substituída por uma rotina de ensino em modelo remoto que impossibilitou os estudantes de estarem em contextos relevantes para o seu desenvolvimento.

As relações foram comprometidas e inúmeros conflitos instaurados no contexto social de isolamento, influenciando diretamente o microssistema relacionado com a Educação Física. Essa mudança no contexto trouxe dificuldades relativas às proposições práticas de Educação Física.

Apesar do reconhecimento da importância das vivências práticas no período, Miragem e Almeida (2021) destacam que, àquela prática de Educação Física realizada em espaço aberto, pátio, cancha, quadra, espaços considerados fundamentais para a materialização das aulas, foi substituída pelo espaço virtual das plataformas digitais e pelos contextos disponíveis nos lares dos estudantes.

Em meio a desafios relacionados ao acesso digital e ao espaço físico, o contexto também foi permeado de entraves relacionados com a execução das atividades remotas propostas, que por vezes exigiam o suporte de familiares, que não tinham disponibilidade e disposição para esta atribuição.

A pandemia de Covid-19 estabeleceu um contexto de aprendizagem totalmente diferente de um ambiente escolar, ocasionando um contexto permeado de concentração e a desatenção, de modo que o ensino passou a acontecer de formas bastante desigual; “uns dentro do quarto, com mesa e computador, outros na cama com o celular do responsável, alguns no quintal junto à trilha sonora de qualquer ambiente urbano, e muitos ausentes”, sem a oportunidade de acesso, revelando conjunturas que aumentaram a distância entre possibilidades e impossibilidades dos diferentes grupos sociais (Pestana; Kassir, 2021, p.29).

Esse cenário, marcado pelo imprevisto de espaços educativos nos lares e pela precarização das relações parentais se mostrou aparente nas falas dos estudantes, como é possível verificar nos quadros 9 e 10:

QUADRO 9 - COMO ERA O LOCAL QUE AS ATIVIDADES FORAM REALIZADAS?

Eu jogava pro lado e começava a fazer ali no meio da cozinha. Porque aqui era a cozinha, aqui era o banheiro, aqui os quartos e eu ali no meio, o pessoal passando, minha mãe fazendo comida e o meu pai tomando remédio, o meu pai marcando consulta pra ele poder ir, pra gente poder tomar vacina. E toda a gente tava, e eu tava lá. Então, pessoal, agora nós temos que fazer cinco polichinelos e eu lá fazendo tudo errado. Era muito legal (B3).
Daí você tinha que dar um jeito, entende? O que foi difícil? Difícil foi quando as aulas que a gente, tipo, tinha que arrumar um espaço grande pra poder, tipo, fazer as videoaulas. Porque não dava pra fazer dentro de casa, porque a minha casa, por mais que ela seja grande, ela tem muitos móveis, então, querendo ou não, ela fica pequena. E quando eu precisava de alguma outra coisa, como ela disse, precisava de bola, bambolê, essas coisas, eu sempre pegava uma meia, enrolava a meia numa sacolinha e aquilo lá era a bola (C3).
Eu ficava na cama dos meus pais (A4).
[...] daí não dava pra fazer muito exercício na sala, a casa que eu morava lá, que eu fiz de 2020 até 2021, era uma kitnet bem simples. A sala já era o quarto da minha mãe e do meu padrasto e o meu quarto era separado e a cozinha também era grudada com a sala (A3).
[...] não tinha lugar pra correr. Porque, tipo, a minha, a minha casa era muito pequena. E ainda, tipo, a gente dividia. Porque a minha casa era da frente e tinha uma casa lá atrás (B4).
Daí você tinha que dar um jeito, entende? Difícil foi quando as aulas que a gente, tipo, tinha que arrumar um espaço grande pra poder, tipo, fazer as videoaulas. Porque não dava pra fazer dentro de casa, porque a minha casa, por mais que ela seja grande, ela tem muitos móveis, então, querendo ou não, ela fica pequena. Eu sou apaixonada em vôlei, e eu não podia jogar em casa, porque eu não tinha um lugar adequado, não tinha lugar certo pra jogar, querendo ou não o meu espaço não dava, e eu tenho na minha casa muitas coisas que quebram muito fácil (C1).
Aí, se eu pular, fazer barulho, incomoda o vizinho. Aí eu não conseguia. Aí eu tinha que, tipo, eu tinha que pegar, o quê? Aí eu tinha que, tipo, eu tinha que pegar, o quê, uns três tapetes pra colocar em cima onde eu ia pular, correr, pra eu não fazer barulho (C2).
Eu fazia no meu quarto que é literalmente um ovo. O tamanho do meu quarto é o tamanho da minha cama (D1).
Era daqui até aqui e tinha que tirar as coisas do quarto, mover os móveis (D3).
Era difícil de achar um lugar para se exercitar, que não batesse nada (E1).
Não era um espaço grande, era um espaço mais ou menos. Dava para fazer alguns exercícios, mas alguns precisava de bastante espaço dentro da casa. Daí não dava (E3).
Eu arrastava o sofá, arrastava a cadeira (E4).

O meu era TV. Porque eu ficava na minha cozinha (E1).
Eu morava em um apartamento bem pequeno. Eu fazia ou na sala ou no corredor (F3).
Só que daí era muito difícil, porque a casa era muito pequena (F2).
Eu ficava mais isolado no quarto (J2).
Eu tirei o tapete e a mesa assim, né? Fazia na sala, tinha também que afastar o sofá (J3).

FONTE: Os autores (2025).

QUADRO 10 - QUEM FAZIA ATIVIDADES COM VOCÊS? COMO SE SENTIAM COM A PARTICIPAÇÃO DE OUTRAS PESSOAS?

Minha mãe. Moderador: Ela te incentivava? Sim, a minha mãe, toda dia ela falava que eu tinha que ir estudar. Que tinha que estudar, muito pra ser alguém na vida [...] Meus pais sempre falam que se eu quiser ser alguém na vida, quiser ter um trabalho bom, eu preciso estudar bastante (A1).
A minha mãe e o meu padrasto, que hoje não é mais, os dois trabalhavam e eu tinha que ficar sozinho (A3).
O mais legal que a gente aprendeu na pandemia, de Educação Física, é os exercícios, esses negócios. Mas o mais legal que foi, é chamar toda a família pra fazer junto e sair de todo mundo da TV, do celular (B3).
Ah, foi diferente porque a gente fazia assim em casa, não dava pra você tirar as dúvidas com o professor, por causa que você tava em um lugar, ela tava em outro. Era difícil, porque você tinha que meio que fazer sozinha, fazer exercício, e não tinha ninguém pra você conversar, ninguém pra você falar, e era difícil (B1).
Minha mãe, eu não sei quantas vezes a minha mãe me fez coisas, tipo, por exemplo, teve umas vezes que a professora de Educação Física falou, quando a gente abriu a aula, a gente tinha que comprar um negócio. E aí, como a minha mãe não faz essa brincadeira, ela foi (B4).
A minha mãe. Quando eu não queria ela fazia junto comigo. Moderador: você achava bom? [...] mais ou menos, às vezes ela ficava brigando comigo porque eu não faço o negócio certo (C2).
Na minha casa muitas vezes era a minha avó que me motivava [...] a pessoa que mais me motivou em toda essa pandemia era a minha avó, porque eu moro com a minha avó, desde sempre eu sempre morei, desde pequenininha eu sempre morei com a minha avó, então ela sempre me motivou muitas vezes, tem vezes que a gente pega, conversa sobre fazer faculdade e muitas outras coisas. Ela pergunta também as faculdades que a gente quer fazer, o que a gente quer ser na vida, porque tem uma coisa que a minha avó quer muito é que a gente seja um alguém na vida. Então, sobre

essas videoaulas, desde sempre ela motivou a gente, sempre falou pra gente fazer tudo. O ensino remoto, as videoaulas, mesmo sendo fora da escola, ajudam muita gente a ter um futuro e saber muitas coisas que a gente não saberia na escola (C2).
Na Educação Física, eu sempre gostava de fazer. Ninguém me motivava, eu sempre fazia, porque é bom, assim, porque é muito legal (C1).
Eu pensava, tipo, se fazia ou não, né? Entendi. Eu tinha aquele pensamento, tipo, ai, mas ninguém tá vendo. Por que que eu vou fazer? (D1).
Eu acho que é bem melhor na escola, porque a gente tem mais materiais, mais espaço. Lá na videoaula não tinha, né? Eu expliquei, não tinha muito material em casa. Aqui tem os materiais, também tem colegas pra fazer, então isso aí, ensina muito melhor do que na videoaula, né? (C2).
[...] porque eu brincava quando eu tinha que brincar com dois, ou eu brincava com eu mesmo, e eu mesmo pensava que eu estava brincando com eu, ou eu era outra pessoa (C3).
Meu pai. Ele gosta que eu faça exercício (D2).
A minha mãe e o meu pai. Tipo, quando a minha mãe tava fora, eu pedia ajuda pro meu pai e falava que eu não entendia a brincadeira.. Aí, ele falava, ah, a mulher tá falando assim, assim, assim. Aí, eu não entendia como fazer e praticar (D3).
Eu fazia sozinha também. A maioria do tempo meu pai passava trabalhando (E2).
Quando eram as aulas normais, assim, eu pegava uma mesinha, sabe, que tinha lá em casa, e uma cadeira, e começava a estudar. Sempre que era aula de Educação Física, que eu lembro que eu amava, né, tirava a mesa e ia lá, já começava a me alongar, já sabia de quais alongamentos, né. Já organizava o espaço, pegava os materiais que ela sempre pedia. E também sempre, todas as aulas que aconteciam, eu sempre escrevia, tipo, o resumo da aula (F1).
Bom, eu me sentia bastante motivada, só que, assim, não é a mesma experiência que nem na escola, assim, né? Na escola, como é que eu posso falar a palavra? É, na quadra. É, tipo, ao vivo (F2).
Não muito. É porque, tipo, a gente fica numa Educação Física, tipo, tem uma atividade dupla, a gente daí não faz atividade em dupla (G1).
Quando era mais difícil, eu chamava a minha mãe, a minha mãe ajudava, mas as outras eu fazia sozinha (H3).
Eu fazia sozinho. E ia lá no meu celular e perguntava pro Google. O Google responde as coisas (I2).
Minha mãe e minha avó (J2).
Era meu pai (J4).

Minha mãe e meu pai (J5).
Eu não precisava de ajuda, eu não tinha ajuda, porque a maioria das coisas eu já tinha feito, tipo, no ano passado. Aí, também, também, eu repetia as coisas que eu fazia, aí eu não precisava (J6).
Eu chamava meus pais, e às vezes, eles nunca queriam. Eles basicamente, era bem difícil eles quererem. Mas eu obrigava eles a fazerem junto comigo (K1).
Minha mãe, quando eu estava fazendo, ela estava sentada no sofá. Eu fui lá, puxei ela e falei, vem fazer junto, você não vai ficar aí deitada não (K4).
Eu fazia com minha boneca de pano (K5).
O cachorro só ficava me julgando. Eu ficava pulando assim, e ele, ele só ficava me olhando (K6).
Eu fazia com o meu irmão. Eu ia lá e falava assim, olha, se eu vou fazer, você vai fazer também. Vai logo (K7).

FONTE: Os autores (2025).

Sobre os locais que foram utilizados para a realização das atividades de Educação Física nota-se que existe distinção entre os contextos mencionados pelos estudantes, mas de modo geral os relatos remetem-se a espaços pequenos, mobiliados, por vezes cercados de insegurança e com interferências diversificadas.

Não há como considerar qual seria o local mais apropriado, e a esse respeito, pode-se afirmar que o ambiente para ser o viável, possibilitar a prática de Educação Física, seria aquele que a família ou representação social que acolhe o estudante é capaz de oferecer.

Esta disponibilidade está completamente atrelada às condições peculiares de cada família, estrato social, e anseios que podem não ter relação direta com o momento escolar (Miragem; Almeida, 2021).

Nas escolas, de modo geral, existe uma estrutura específica, que é importante para as aulas de Educação Física e, essa estrutura durante a pandemia passou a ser esse ambiente totalmente diferenciado, tendo em vista que, o espaço físico escolar estava inutilizável, a interação entre colegas e professores foi suprimida e a dinâmica coletiva das práticas modificada.

Nesse contexto destaca-se uma característica determinante do contexto pandêmico: práticas corporais realizadas coletivamente e presencialmente nas

escolas foram adaptadas para as moradias e, em grande parte, propostas para o modo individual (Neuenfeldt; Oliveira; Baumgarten, 2022)

Para os autores a modificação constante das práticas durante o ensino remoto foi um grande desafio, tanto em relação ao ambiente físico, como em relação aos materiais disponíveis, que mutuamente interferiram na organização do contexto, como é possível perceber nos relatos:

Eu jogava pro lado e começava a fazer ali no meio da cozinha. Porque aqui era a cozinha, aqui era o banheiro, aqui os quartos e eu ali no meio, o pessoal passando, minha mãe fazendo comida e o meu pai tomando remédio, o meu pai marcando consulta pra ele poder ir, pra gente poder tomar vacina. E toda a gente tava, e eu tava lá. Então, pessoal, agora nós temos que fazer cinco polichinelos e eu lá fazendo tudo errado. Era muito legal (B3).

Aí, se eu pular, fazer barulho, incomoda o vizinho. Aí eu não conseguia. Aí eu tinha que, tipo, eu tinha que pegar, o quê? Aí eu tinha que, tipo, eu tinha que pegar, o quê, uns três tapetes pra colocar em cima onde eu ia pular, correr, pra eu não fazer barulho (C2).

Eu fazia no meu quarto que é literalmente um ovo. O tamanho do meu quarto é o tamanho da minha cama (D1).

Era difícil de achar um lugar para se exercitar, que não batesse em nada (E1).

Eu morava em um apartamento bem pequeno. Eu fazia ou na sala ou no corredor (F3).

Em meio a diferentes contextos, Oliveira e Scholze (2021) ressaltam que reforçou-se a demanda de planejar e incorporar atividades considerando a realidade de cada um, levando em conta que poderiam haver realidades variadas quanto ao local e espaço disponível para as atividades, já que alguns estudantes possuem grandes áreas para se movimentar, outros, apenas um corredor como local mais condizente para a prática.

Para além do espaço físico, outro elemento foi determinante para a compreensão do contexto como possível promotor do desenvolvimento, que diz respeito ao suporte parental exigido durante o isolamento social.

Os impactos do isolamento social nas relações familiares e nas transformações ocorridas não foram similares para todas as famílias. Dentre os desafios encontrados no auxílio e acompanhamento das atividades acadêmicas das crianças, o estudo de Oliveira e Scholze (2021), aponta: a ausência de tempo,

devido à necessidade de manejar diversas tarefas, a ausência de equipamentos adequados e a falta de conhecimento específico para ensinar algum conteúdo para o filho.

Borges, Cia e Silva (2021) indicaram questões relacionadas à postura e/ou comportamento dos pais, como: falta de interesse, pouca ou nenhuma participação da família no processo de acompanhamento da aprendizagem do filho, ausência de retorno dos familiares às iniciativas da escola e pouco comprometimento e compromisso da família frente à educação dos filhos.

Os responsáveis precisaram assumir maior responsabilidade pelo aprendizado dos estudantes em casa, incluindo acessar a aula em horários definidos, acessar tarefas e recursos online e incentivá-los a permanecerem engajados durante as sessões de aula virtuais. Para os professores o envolvimento dos pais pode ser definido como categoricamente generativo ou disruptivo (Brigandi *et al.*, 2022).

Uma nova forma de escolarização confundiu os microssistemas lar e escola e ficou evidente que alguns estudantes contaram com o envolvimento dos pais e familiares, enquanto outros não contavam com a participação e o suporte pessoal. Paixão, Ferenc e Nunes (2022) também destacam que não foi possível vislumbrar um envolvimento considerável da família nas atividades pedagógicas, gerando tensões:

Era difícil, porque você tinha que meio que fazer sozinha, fazer exercício, e não tinha ninguém pra você conversar, ninguém pra você falar, e era difícil (B1).

É porque, tipo, a gente fica numa Educação Física, tipo, tem uma atividade dupla, a gente daí não faz atividade em dupla (G1).

Eu chamava meus pais, e às vezes, eles nunca queriam. Eles basicamente, era bem difícil eles quererem (K1).

O mais legal que a gente aprendeu na pandemia, de Educação Física, é os exercícios, esses negócios. Mas o mais legal que foi, é chamar toda a família pra fazer junto e sair de todo mundo da TV, do celular (B3).

Eu fazia sozinho. E ia lá no meu celular e perguntava pro Google. O Google responde as coisas (I2).

Bom, eu me sentia bastante motivada, só que, assim, não é a mesma experiência que nem na escola, assim, né? Na escola, como é que eu posso falar a palavra? É, na quadra. É, tipo, ao vivo (F2).

Eu fazia sozinha também. A maioria do tempo meu pai passava trabalhando (E2).

Isso nos mostra, mais uma vez, o quanto a desigualdade social interfere na educação, passando pela falta de acesso à internet, até a necessidade dos familiares estarem amparando as crianças durante a pandemia, operacionalizando o contexto educativo em tempos de ensino remoto.

O estudo de Brigandi *et al.* (2022) expõe que houve grande variação no que tange o suporte ao aprendizado dos filhos no ecossistema escolar, pois o contexto exigiu que os responsáveis passassem a estruturar ambientes propícios ao aprendizado, tendo em vista que a não presença física do professor também se configura como uma grande dificuldade, que demandou ampliação do suporte familiar.

Todavia, em meio aos desafios:

A referência a avôs e avós aparece nas respostas, seja considerando o afastamento desses em função dos riscos de contaminação, seja pela intensificação da convivência entre gerações, quando estão na mesma casa ou quando esse contato tem sido possível (Santana; Lordelo; Férriz, 2022, p. 342)

Essa condição pode ser percebida-se no relato a seguir, que ressalta a importância de outras pessoas do convívio familiar:

Na minha casa muitas vezes era a minha avó que me motivava [...] a pessoa que mais me motivou em toda essa pandemia era a minha avó, porque eu moro com a minha avó, desde sempre eu sempre morei, desde pequenininha eu sempre morei com a minha avó, então ela sempre me motivou muitas vezes, tem vezes que a gente pega, conversa sobre fazer faculdade e muitas outras coisas. Ela pergunta também as faculdades que a gente quer fazer, o que a gente quer ser na vida, porque tem uma coisa que a minha avó quer muito é que a gente seja um alguém na vida. Então, sobre essas videoaulas, desde sempre ela motivou a gente, sempre falou pra gente fazer tudo. O ensino remoto, as videoaulas, mesmo sendo fora da escola, ajudam muita gente a ter um futuro e saber muitas coisas que a gente não saberia na escola (C2).

Em meio a tantos desafios o relato se aproxima de aspectos positivos relacionados com o microssistema familiar, mostrando que no período houveram contextos em que houve maior proximidade entre as pessoas, e que os familiares conseguiram estabelecer com seus filhos, a criação de novos vínculos e o

sentimento de afetividade aflorado (Chu *et al.*, 2021).

Para Morse *et al.* (2022), os impactos foram em sua maioria negativos no contexto familiar, mas alguns estudos relatam que período de isolamento proporcionou maior contato e convivência entre as pessoas da mesma casa, por causa do tempo ampliado que passavam juntos e das demandas acerca da participação ativa na educação dos escolares, conforme pode-se verificar nas falas sobre a participação da família durante o ensino remoto de Educação Física:

Meu pai. Ele gosta que eu faça exercício (D2).

Minha mãe, eu não sei quantas vezes a minha mãe me fez coisas, tipo, por exemplo, teve umas vezes que a professora de Educação Física falou, quando a gente abriu a aula, a gente tinha que comprar um negócio. E aí, como a minha mãe não faz essa brincadeira, ela foi (B4).

O mais legal que a gente aprendeu na pandemia, de Educação Física, é os exercícios, esses negócios. Mas o mais legal que foi, é chamar toda a família pra fazer junto e sair de todo mundo da TV, do celular (B3).

A minha mãe e o meu pai. Tipo, quando a minha mãe tava fora, eu pedia ajuda pro meu pai e falava que eu não entendia a brincadeira.. Aí, ele falava, ah, a mulher tá falando assim, assim, assim. Aí, eu não entendia como fazer e praticar (D3).

Minha mãe, quando eu estava fazendo, ela estava sentada no sofá. Eu fui lá, puxei ela e falei, vem fazer junto, você não vai ficar aí deitada não (K4).

O período pandêmico modificou de formas variadas as condições das famílias instaurando um período de incertezas, alterações e instabilidades que incidiram sobre os contextos familiares. Os lares foram afetados por desafios relacionados à adaptação de rotina, pela nova configuração relacionada com a intimidade familiar e pelas frágeis condições físicas e mentais.

De acordo com Kerr *et al.* (2021), as famílias de baixa renda foram as mais impactadas durante a pandemia de Covid-19, pois a situação econômica nesses contextos era agravada por inúmeros fatores, acentuando desigualdades financeiras, sociais, psicológicas, e o acesso a recursos básicos como alimentação. Algumas falas remetem a essa situação, evidenciando que a alimentação foi uma questão desmedida e marcante no período.

A minha mãe só ia na escola buscar a cesta básica, não buscava lição (D5).

Só saía de casa para ir na escola pegar cesta básica e atividades (F1).

Eu não buscava (lição). Mas tinha. [...] minha mãe mandou o conselho tomar naquele lugar, porque o conselho veio brigar com ela, porque ela não estava pegando a cesta básica [...] (H1).

O contexto foi marcado pelo desejo de convivência com os pares, bem como, pela dificuldade de ter a atenção das pessoas da casa ou alegria de deter atenção que nunca havia sido disponibilizada. Neste sentido, é perceptível a importância em se dar visibilidade às emoções e aos sentimentos das crianças, com momentos de escuta que estejam relacionados não apenas a perdas, mas também aos ganhos.

4.4 TEMPO

O tempo é uma dimensão especialmente importante do modelo bioecológico propõem que o tempo é responsável pela estabilidade, consistência e previsibilidade, que interferem no funcionamento de um sistema promotor de desenvolvimento (Bronfenbrenner; Morris, 1998).

Ao analisar os dados na perspectiva da TBDH o microtempo que é dimensionado pela rotina dos participantes foi alterado de maneira substancial, o mesotempo exposto na vida cotidiana também modificou-se amplamente e o macrotempo, inerente às perspectivas relacionadas com o pós-pandemia, também se mostrou repleto de incertezas que por sua vez ainda repercutem nos processos educativos da contemporaneidade.

As mobilizações na educação havidas no contexto pandêmico, as revisões e alterações feitas nas relações educacionais, as reflexões sobre as diversidades e dificuldades, as soluções experimentadas trazem possibilidade de fundamentar novas políticas educacionais e novas formas nas relações pedagógicas (Gatti, 2020, p. 38).

Os relatos apresentados nos quadros 11, 12 e 13, evidenciam que diversos acontecimentos marcaram a vida dos estudantes no período, vivências que contrapõe a Educação Física no ensino remoto e no ensino presencial e que demonstram as perspectivas relacionadas com anseios acerca do retorno, pós-

pandemia.

QUADRO 11 - QUAIS OS ACONTECIMENTOS QUE MAIS MARCARAM ESSE PERÍODO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO?

Aí com a videoaula aprendemos várias novas coisas. E querendo ou não, a gente, na época a gente era criança, ou seja, então a gente não ligava muito para o celular, era mais brincar, brincar mesmo (C2).
Tava com muito medo. Minha mãe e meu pai estavam com Covid. Eu acho que, eu não sei, porque tava eu e minha irmã, a gente tava o tempo todo perto dos meus pais. Eu não sei como eu não peguei Covid, a minha irmã pegou. Minha mãe. Então, tipo assim, foi uma época que a gente ficou com muito medo (B2).
Mas mesmo assim, começou a me ajudar, as aulas, porque começou a me lembrar, começou a me lembrar como que eu fazia, como a gente brincava, como era antigamente (B2).
Ah, foi diferente porque a gente fazia assim em casa, não dava pra você tirar as dúvidas com o professor, por causa que você tava em um lugar, ela tava em outro. Era difícil, porque você tinha que meio que fazer sozinha, fazer exercício, e não tinha ninguém pra você conversar, ninguém pra você falar, e era difícil (B1).
[...] tinha um monte de gente morrendo lá fora. A Covid podia muito bem entrar, a gente aqui, lá em casa, com Covid, a gente não sabia. A gente pega, porque lá, o meu irmãozinho, que agora tá com 5 anos, ele tinha 2 anos, daí você ficava com medo também, da gente pegar e passar pra ele, e ele não aguentar a Covid (B3).
Agora, tipo, se você ver agora, agora tem todos os pais, todas as crianças mexendo no celular, porque voltou a Educação Física, voltou a escola. Daí quando as pessoas voltam das escolas, fica mexendo no celular. Antigamente, todo mundo saía do celular e ajudava os filhos a fazer a Educação Física, ficava lá interagindo juntos. Agora é diferente, agora todo mundo fica no celular, só no celular (B5).
[...] era muito diferente, porque a gente não podia tirar dúvida com o professor, com a professora, e também, às vezes, ela pedia, às vezes, eu não, tipo, não achava as coisas que ela pedia [...] tinha muita gente morrendo lá fora, e também, eu tava com muito medo de pegar, porque minha mãe tinha pegado, ela ficou umas 3, 4 semanas na cama (B4).
Então, uma parte boa que aconteceu foi que a gente começou a interagir, que a gente começou a conhecer um pouco mais da nossa família. Porque normalmente hoje em dia, a gente não conhece bem. Você acha que conhece uma pessoa, mas você não conhece os gostos, o que a pessoa não gosta [...] Ali, a gente começou a interagir. Porque, por exemplo, a minha mãe “ai eu não gosta de fazer esse exercício”, mas eu (a mãe) vou fazer isso só pela família. E aí, a gente começou a entender um pouco mais do outro (B5).
Parece que passou muito lento. Ah, passou muito devagar, por causa de, sabe, mesmo que eu não goste muito da escola, assim, mas assim, dava pra você sentir muito a falta da escola, de você conversar com seus amigos [...] você só conversava por tela, assim, por celular, por chamado de vídeo. Era muito ruim, entendeu? Sem poder tocar (B1).

[...] passou muito devagar, demorava muito, assim, parecia que nunca ia acabar tipo assim, quando nós tava na aula, o tempo passava rápido, mas quando parece que quando nós dormia nós pensava que já era outro dia, mas não, tava no mesmo dia e não tinha passado uma hora, duas hora, ainda tava no mesmo horário, tanto que desde sempre, eu sempre dormia muito tarde, após a pandemia quando a gente tava na pandemia, a gente dormia muito cedo [...] (C2).
[...] não era muito boa a pandemia, a pandemia era muito chata porque parece que nunca ia acabar o ano 2021 e 2020 foi o ano que parece que nunca ia acabar, que sempre continuava o mesmo ano, parecia que sempre continuava o mesmo dia, então demorou muito pra pandemia e pras aulas voltar, e querendo ou não, as aulas presenciais é bem mais legais [...] (C1).
[...] se fosse mandar uma nota pra mim, das aulas remoto das aulas presenciais, na remoto eu tirava um zero, porque muitas vezes eu não sabia as coisas, eu acabava me estressando, ficava com raiva eu quebrei muitas coisas na aula remoto, porque eu não sabia que eu estava fazendo coisa certa eu ficava com muita raiva (D2).
É, ficar longe dos amigos. Ficar longe dos amigos foi difícil (D3).
[...] para a gente, assim, era uma demora, ficava pensando por que não acaba logo, eu quero voltar para a escola, para ver meus amigos. Mas agora parece que foi, tipo, parece um mês de pandemia e a gente voltou (E2).
A gente tinha que ficar fazendo aquele teste de colocar uma coisa no nariz. É horrível, né? Acho uma das coisas piores da vida. Pior do que levar a vacina e a injeção (F3).
Um ano meu pai quase morreu e ele ficou na fila sem conseguir tomar (vacina) (F1).
Olha, hoje em dia o tempo passou rápido. Antigamente, um dia passava em vinte, cem anos. Muito devagar passava. Porque, como ela falou, aqui já na escola, presencial, porque a gente já virou ao vivo, parece que o tempo passa mais rápido (G2).
E lá nas aulas, em casa, parece que passava muito devagar. Parecia que tinha, tipo, dois janeiros, dois fevereiros, dois marços (G1).
Moderador: Vocês tinham que buscar lição na escola? Eu não buscava. Mas tinha. Teve um dia que a minha mãe, ela não queria buscar, né, porque a minha madrinha, ela sempre estava fazendo alguns jogos comigo. Aí o conselho foi lá, tentou me tirar da minha mãe, minha mãe mandou o conselho tomar naquele lugar, porque o conselho veio brigar com ela, porque ela não estava pegando a cesta básica. E ela falou, ah, então vai cagar no mato, a minha filha é minha, não é de vocês, quem criou, fui eu, não foi vocês (H1).
Teve algumas famílias que morreram por causa disso (I1).
Minha mãe sofreu esse negocinho já, mas tá tudo bem. Moderador: Ela pegou o Covid? É, mas ela, graças a Deus, tá bem (I3).

FONTE: Os autores (2025).

QUADRO 12 - EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENCIAL:
QUE ELEMENTOS DIFERENCIAM OS CONTEXTOS?

Na Educação Física da escola, sim, a gente tem mais esporte, essas coisas. Só que fora da escola [...] quando era fora da escola é mais atividade, assim, de exercício, movimento (A3).
Acho a mesma que ele falou, que na escola tem mais esporte (A1).
Tipo, na escola tem mais pessoas praticando com você e em casa você fazia sozinho. [...] ah, sozinho eu me sinto triste porque não tem ninguém para fazer comigo (A3).
Só que o ponto negativo da escola é que às vezes as pessoas que estão com a gente fazem errado. Daí começa a brigar, atrapalha. [...] se desentendem (A5).
É que a gente não tava perto do professor, né? [...] na escola a gente brincava, a gente zoava [...] (B4).
[...] a gente não podia tirar dúvida com o professor, com a professora [...] (B3).
[...] (em casa) você é mais livre, porque lá (na escola) tipo assim, mesmo que a quadra seja grande, fica todo mundo espremidinho. E também eles ficam julgando você, eles ficam julgando o jeito que você corre. Eles ficam julgando você, tipo, fica nossa essa menina tá fazendo esse exercício errado, tudo erradinho. É, daí em casa você pode fazer ali. Se você quiser fazer errado, você pode fazer errado (B5).
Só que [...] em casa, deixa agora eu te contar, em casa não tem como interagir com as pessoas (B3).
Quando você volta pra escola, as pessoas começam a brigar com você, que faz coisa errada. Começam a julgar você, que faz coisa errada (B1).
[...] esse dia da semana é retrasada, gente tava lá na quadra fazendo o polichinelo, daí teve um menino lá que ele tava fazendo o polichinelo e era errado. Daí teve uma menina, ela tava olhando bem assim pra ele [...] sabe aquele olhar de julgamento assim? Daí o bom de fazer em casa é que você aprende com os seus erros. E lá ninguém vai te julgar você errando. Mas aí primeiro você vai errar, pra depois você acertar (B2).
Na Educação Física na escola, você sai, sai, sabe? Você corre, anda, você faz movimentos, você conversa com outras pessoas diferentes e no remoto você não tem, tipo, os seus amigos que moram ou se os seus amigos moram no mesmo condomínio, ainda não adianta, não adianta porque era Covid, aí não podia chegar perto. Aí, nas aulas, você não podia correr muito porque o espaço, sempre, o espaço era muito pequeno (C1)
A diferença é que a mesma coisa que ele falou, nas aulas, com que nome? Moderador: remoto. Ensino Remoto. No remoto, por mais que a gente tinha gente na nossa casa, mas não é a mesma coisa que numa escola, porque numa escola a gente conhece pessoas novas, a gente tem muitas amizades, e na

escola pública, no caso, uma escola que a gente dá pra gente ver os nossos amigos, é mais legal porque a gente pode ter aula junto, a gente pode fazer várias coisas juntos, tanto como brincar, jogar, correr, brincar de esconde, muitas brincadeiras (C3)
[...] não eram muito boas as aulas, porque a gente não tinha conhecimento com outras pessoas, porque querendo ou não, por mais que a gente tinha escola, várias coisas a gente aprende mais com os próprios amigos e os próprios alunos do que com os próprios professores. Então, sobre a aula do ensino remoto, não era muito boa quanto a escola agora (C1).
Então aula fora da escola pode sim ter, mas melhor, melhor mesmo é numa escola que a gente pode estar e, por exemplo, na aula remoto às vezes a gente fazia coisa errada e o profissional não via. Então a gente nunca sabia se a gente estava fazendo certo, agora na escola presencial, nas aulas presenciais o professor vê a gente fazendo coisa errada, avisa, a gente vai lá muda e faz tudo certo (C2).
O espaço, o material, a coletividade com o pessoal. O espaço é muito diferente. O jeito de aprender (D1).
Porque quando a gente estava no ensino remoto, não tinha alguém lá que ia, tipo, ó, é assim, assim. Eu errei? Eu não falava né? Mas agora que não é no ensino remoto, é, tipo, eu errei uma coisa. Não é assim, assim. A profe explica. Então, agora tem uma professora que acaba explicando quando a gente erra alguma coisa (D3).
Daí, aqui na escola, o espaço é maior. Se fazer qualquer jogo, tipo vôlei, futebol, queimada, é muito melhor do que fazer em casa, porque em casa tem muito menos espaço (D4).
Espaço e aqui a gente fica com bastante pessoas, fazendo com pessoas, em vez de fazer mais sozinhas em casa. Na Educação Física, a gente fazia em casa, mas eu não gostava, sabe? Agora na Educação Física aqui, a gente tem bolas, joga vôlei, assim, sabe? Com objetos (E1).
A gente fica na escola com um pouco mais de vergonha, porque na casa a gente podia cair, a gente dançava, se jogava, mas aqui a gente fica com vergonha, pensando o que os outros vão falar da gente (E2).
O professor de ensino remoto, ele não podia ver. A gente estava com dificuldade em fazer o movimento, ele não podia ver, porque ele estava dentro de um vídeo, mas assim, quando você está com o professor na sua frente, ele vê a dificuldade, ele te ajuda. Tem essa questão também. (E4).
É mais legal fazer na escola, porque tem várias pessoas junto e dá para compartilhar também. Isso que ela falou também, se você tiver alguma dúvida, fala para o professor, que as videochamadas eram basicamente um resumo e correção das tarefas. Como eles passavam o vídeo e normalmente eu fazia as aulas de vídeo, eles não estavam, qualquer dúvida presencial é só falar para o professor que ele vai lá e ensina (F2).
Ah, eu acho que é uma diferença muito grande. Por exemplo, na escola, você vai fazendo um negócio e a professora fala, se olhou alguma coisa errada, já tem que falar para o professor corrigir. Também é diferente na escola, é muita gente (F1).
Também tem, aqui na escola a gente tem as variações de aula, a gente tem aula em dupla, trio e em

grupo. Isso ainda não dá para fazer, não dá para fazer porque era só você e você (F4).
Não vai ter briga e dá para prestar mais atenção na aula (em casa) (F4).
Ou às vezes era ruim, porque a gente perguntava o que passava na videochamada. Todo mundo sabia, só você não sabia, era só você não sabia. Só você perguntava. No presencial, você pode ir lá falar no particular com o professor. Já no online, você tem que falar para todo mundo, só se expulsar todo mundo (F3).
É que a gente não tem quadra, não tem corda (I1).
Aqui tem uma professora, lá não tem professora (I3).

FONTE: Os autores (2025).

QUADRO 13 - QUANDO A PANDEMIA ACABOU, COMO FOI RETORNAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS-PANDEMIA?

Eu ficava ansioso para quando comesçassem as aulas de novo (A2).
Eu fiquei ansiosa, né? Porque eu queria ver meus amigos rever, né? Daí eu ficava ansiosa (A3).
Quando eu parei de só ver a minha família, foi muito diferente, porque eu não sabia mais interagir com as pessoas. Eu desaprendi a interagir. Então foi uma época que eu reaprendi, diga-se de passagem (B2).
Senti felicidade, ver um professor novo, na verdade uma professora (A2).
Eu amei, eu amei. [...] Eu comecei a me comportar mais. Tipo, tem gente que reclama do professor, mas na pandemia não podia nem perguntar pro professor. Tem gente que fica falando mal do professor [...] mas ele faz isso pro seu bem [...] (B4).
Daí a gente não podia nem tirar uma dúvida com o professor, porque era uma tela. Daí quando voltou, dava pra tirar dúvida, dava pra conversar, dava pra falar [...] ah, professor, mas dá pra fazer isso com tal material? (B5).
Eu aprendi a me comunicar com as pessoas, me comunicar com os professores, me comunicar com todo mundo. E não matar aula, porque eu confesso, eu matei umas três aulas de educação física. Eu pulava o vídeo até o final (B1).
No começo eu estranhei, porque depois fica bastante tempo em casa, né? Mas depois eu acostumo de novo. É ruim porque quando você fica muito tempo sem fazer exercício e faz no dia seguinte, você acorda com uma dor no corpo (C3).
Eu fiquei mais tímido. Daí já está melhor, porque como está em casa, ficar sozinho fica bom, mas

como está com os amigos, daí se solta mais, fica melhor. Fica melhor por causa da interação no lugar (D4).
[...] aqui a gente aprendia a fazer melhor, porque o professor explicava melhor, daí a gente entendia melhor o que é para fazer, a turma inteira ia, muito legal, a gente ficava fazendo trio (E2).
Achei que ia ser mais avançada (F2).
Eu até fiquei surpresa quando entrei na escola. Na Educação Física, eu me senti mais livre para fazer as atividades que o professor me ajudou. Jogou de futebol, basquete, vôlei, tudo (F4).
[...] a gente não precisava ficar calado, se a gente tinha uma dúvida, a gente podia falar com a professora, aí a gente entendia melhor. Também tinha mais pessoas pra nos motivar mais, também (G1).
Mudou muito, né? Porque a gente pode, como já falou, ficar com os amigos, respirar ar livre (G2).
Você interage mais. Quando você erra alguma coisa, alguém pode, o professor pode acabar falando que você está errando. E se você perceber que você está fazendo errado, você pode copiar dos outros (H2).
É que você aprende mais coisas, é mais legal. Você consegue, tipo, aprender com mais habilidade (H3).
A gente podia correr ao ar livre, sabe? Não é só, tipo, ficar numa sala, aqui a gente já tem a escola inteira, né? Que a gente pode correr, pular, fazer estrelinha (I3).
Na escola faço e em casa não fazia. [...] de preguiça (J3).
Eu mudei bastante. Porque em casa a gente não fazia tudo certinho. Eu não fazia tudo certinho. Eu fazia do meu jeito, mas aí na escola eu melhorei bastante. E também que foi bem legal (K4).
Quando teve a Educação Física na escola, eu não conseguia andar direito pra correr, né? Porque fazia tempo que eu já estava parada em casa, então estava difícil de andar direito (K5)

FONTE: Os autores (2025).

A necessidade de reorganizar os modos de vida e moldar a estruturação temporal trouxe a tona situações que mostram como “o fato de não ir para a escola foi percebido pelas crianças como algo que interfere na percepção da velocidade da passagem do tempo” pois a escola ocupava a maior parte do tempo de seus dias (Santana; Lordelo; Ferriz, 2022, p. 340).

As crianças representam o grupo menos atingido diretamente pelos

sintomas do vírus, mas é possível perceber que foi impactado pelas modificações no seu cotidiano, geradas pelo isolamento social durante a pandemia da Covid-19.

O fato de não irem para a escola no ensino remoto auxiliou na percepção da lentidão do tempo para os estudantes, pois quando iam para a escola, a organização do tempo e da rotina eram sistematizados (Santana; Lordelo; Ferriz, 2022), e essa percepção pode ser vista nas falas a seguir:

E lá nas aulas, em casa, parece que passava muito devagar. Parecia que tinha, tipo, dois janeiros, dois fevereiros, dois marços (G1).

[...] para a gente, assim, era uma demora, ficava pensando por que não acaba logo, eu quero voltar para a escola, para ver meus amigos. Mas agora parece que foi, tipo, parece um mês de pandemia e a gente voltou (E2).

[...] não era muito boa a pandemia, a pandemia era muito chata porque parece que nunca ia acabar o ano 2021 e 2020 foi o ano que parece que nunca ia acabar, que sempre continuava o mesmo ano, parecia que sempre continuava o mesmo dia, então demorou muito pra pandemia e pras aulas voltar, e querendo ou não, as aulas presenciais é bem mais legais [...] (C1).

Parece que passou muito lento. Ah, passou muito devagar, por causa de, sabe, mesmo que eu não goste muito da escola, assim, mas assim, dava pra você sentir muito a falta da escola, de você conversar com seus amigos [...] você só conversava por tela, assim, por celular, por chamado de vídeo. Era muito ruim, entendeu? Sem poder tocar (B1).

[...] passou muito devagar, demorava muito, assim, parecia que nunca ia acabar tipo assim, quando nós tava na aula, o tempo passava rápido, mas quando parece que quando nós dormia nós pensava que já era outro dia, mas não, tava no mesmo dia e não tinha passado uma hora, duas hora, ainda tava no mesmo horário, tanto que desde sempre, eu sempre dormia muito tarde, após a pandemia quando a gente tava na pandemia, a gente dormia muito cedo [...] (C2).

Olha, hoje em dia o tempo passou rápido. Antigamente, um dia passava em vinte, cem anos. Muito devagar passava. Porque, como ela falou, aqui já na escola, presencial, porque a gente já virou ao vivo, parece que o tempo passa mais rápido (G2).

Como é possível observar nas explicações existem reclamações e queixas dos estudantes a respeito da rotina vivenciada no momento de isolamento, que se referem ao fato de estarem sozinhos, sem amigos, cansados, entediados, etc.

A esse respeito, Santana, Lordelo e Ferriz (2022), ressaltam que o tempo transcorrido durante o ensino remoto e o isolamento pareceu passar lentamente,

provavelmente por conta do desprazer sentido pelos estudantes nas atividades. A explicação para esse sentimento se dá porque há uma explícita relação entre as emoções e a percepção da passagem do tempo, já que emoções negativas, como tristeza e tédio, produzem uma desaceleração na maneira como percebemos a passagem do tempo (Droit-Volet; Meck, 2007 apud Santana; Lordelo; Ferriz, 2022, p. 340).

Assim, os impactos relacionados com o momento, podem estar amplamente relacionados com sentimentos e emoções, que também se fazem presentes em falas que sinalizam acontecimentos e experiências negativas e marcantes do período, e que a longo prazo podem trazer consequências, que precisam ser analisadas.

Destaca-se o impacto do isolamento social na sociabilidade infantil, com indicação de possíveis comprometimentos a curto, médio e longo prazo da saúde mental das crianças e jovens, o que aponta para a necessidade de acompanhamento dos efeitos em estudos longitudinais Marques *et al.* 2022, p. 120-121).

Nesse cenário, os relatos dos alunos demonstram claramente que o emocional ficou abalado e os acontecimentos despertaram sentimentos negativos e preocupações:

Tava com muito medo. Minha mãe e meu pai estavam com Covid. Eu acho que, eu não sei, porque tava eu e minha irmã, a gente tava o tempo todo perto dos meus pais. Eu não sei como eu não peguei Covid, a minha irmã pegou. Minha mãe. Então, tipo assim, foi uma época que a gente ficou com muito medo (B2).

Era difícil, porque você tinha que meio que fazer sozinha, fazer exercício, e não tinha ninguém pra você conversar, ninguém pra você falar, e era difícil (B1).

[...] tinha um monte de gente morrendo lá fora. A Covid podia muito bem entrar, a gente aqui, lá em casa, com Covid, a gente não sabia. A gente pega, porque lá, o meu irmãozinho, que agora tá com 5 anos, ele tinha 2 anos, daí você ficava com medo também, da gente pegar e passar pra ele, e ele não aguentar a Covid (B3).

A gente tinha que ficar fazendo aquele teste de colocar uma coisa no nariz. É horrível, né? Acho uma das coisas piores da vida. Pior do que levar a vacina e a injeção (F3).

Um ano meu pai quase morreu e ele ficou na fila sem conseguir tomar (vacina) (F1).

Teve algumas famílias que morreram por causa disso (I1).

Minha mãe sofreu esse negocinho já, mas tá tudo bem.

Moderador: Ela pegou o Covid?

É, mas ela, graças a Deus, tá bem (I3).

O temor da contaminação pelas próprias crianças foi percebido nas falas, e segundo Marques *et al.* (2022), mesmo que na época, as crianças não constituíssem grupo de risco, mas apenas agentes transmissores do vírus, o temor da doença foi visível sob diversos aspectos.

Ressalta-se ainda a sensibilidade e empatia presente nos relatos que apontam para a preocupação com o mundo e com pessoas que não faziam parte do convívio direto em seus lares.

Em relação ao mesotempo emergem repercussões em que os estudantes apresentam o longo percurso de isolamento como um tempo de limitações. Revelam-se opiniões que mostram um percurso marcado por desafios, momentos difíceis e complexos, em que a figura do professor surge como indispensável ao processo de ensino.

A diferença é que a mesma coisa que ele falou, nas aulas, com que nome?

Moderador: remoto. Ensino Remoto.

No remoto, por mais que a gente tinha gente na nossa casa, mas não é a mesma coisa que numa escola, porque numa escola a gente conhece pessoas novas, a gente tem muitas amizades, e na escola pública, no caso, uma escola que a gente dá pra gente ver os nossos amigos, é mais legal porque a gente pode ter aula junto, a gente pode fazer várias coisas juntos, tanto como brincar, jogar, correr, brincar de esconde, muitas brincadeiras (C3).

[...] não eram muito boas as aulas, porque a gente não tinha conhecimento com outras pessoas, porque querendo ou não, por mais que a gente tinha escola, várias coisas a gente aprende mais com os próprios amigos e os próprios alunos do que com os próprios professores. Então, sobre a aula do ensino remoto, não era muito boa quanto a escola agora (C1).

Porque quando a gente estava no ensino remoto, não tinha alguém lá que ia, tipo, ó, é assim, assim. Eu errei? Eu não falava né? Mas agora que não é no ensino remoto, é, tipo, eu errei uma coisa. Não é assim, assim. A profe explica. Então, agora tem uma professora que acaba explicando quando a gente erra alguma coisa (D3).

Ou às vezes era ruim, porque a gente perguntava o que passava na videochamada. Todo mundo sabia, só você não sabia, era só você não sabia. Só você perguntava. No

presencial, você pode ir lá falar no particular com o professor. Já no online, você tem que falar para todo mundo, só se expulsar todo mundo (F3).

Aqui tem uma professora, lá não tem professora (I3).

Em se tratando do ensino de Educação Física no ensino remoto, os estudantes fizeram menções favoráveis acerca de aprendizados no período, porém apontaram que sentem falta da presença direta do professor, e da condição relativa à sua presença. Para os estudantes a presença do professor acarretava em momentos de interação direta, em que podiam ser observados e requisitados, assim, promovendo maior concentração e condição de aprendizagem (Maia Filho *et al.*, 2022).

Fica evidente a valorização do professor enquanto referência capaz de sinalizar progressos e mediar os conhecimentos e as relações sociais, influenciando diretamente o próprio desenvolvimento individual dos estudantes e nos níveis de motivação.

A possibilidade de interação entre professor e estudantes foi afetada, causando implicações nos relacionamentos sociais e afetivos entre os sujeitos no processo pedagógico, comprometendo a afetividade, que é imprescindível no processo de escolarização e desenvolvimento.

A infraestrutura do contexto presencial também surge como elemento indispensável para a promoção de uma Educação Física significativa, que requer espaço físico, materiais adequados, interação e coletividade, conforme as demandas relatadas:

Daí, aqui na escola, o espaço é maior. Se fazer qualquer jogo, tipo vôlei, futebol, queimada, é muito melhor do que fazer em casa, porque em casa tem muito menos espaço (D4).

Também tem, aqui na escola a gente tem as variações de aula, a gente tem aula em dupla, trio e em grupo. Isso ainda não dá para fazer, não dá para fazer porque era só você e você (F4).

É que a gente não tem quadra, não tem corda (I1).

Também tem, aqui na escola a gente tem as variações de aula, a gente tem aula em dupla, trio e em grupo. Isso ainda não dá para fazer, não dá para fazer porque era só você e você (F4).

O espaço, o material, a coletividade com o pessoal. O espaço é muito diferente. O jeito de aprender (D1).

As experiências vividas no ensino remoto podem ser consideradas muito diferentes daquelas vivenciadas na escola, presencialmente. O processo educativo desenvolvido em grupo, por meio de aprendizagens coletivas passou a ser realizado por meio de trabalho voltado para a aprendizagem individual.

O jogo, o esporte, a brincadeira passaram a ser explorados priorizando gestos isolados. “A correria da escola perdeu espaço para as câmeras fechadas. O espaço da escola foi substituído pelo espaço da casa. O tempo do professor nem sempre é o tempo do aluno. São outras práticas” (Machado *et al.*, 2020, p. 13).

Durante esse distanciamento social necessário, o contato presencial do professor com o estudante, capaz de propiciar um acompanhamento mais individualizado frente às dificuldades apresentadas, se torna inexistente, dificultando o processo de aprendizagem. Portanto, a relação professor-estudante tão importante no processo ensino aprendizagem será, por hora, fragilizada no fluxo educacional (Oliveira; Souza, 2020).

Outro ponto importante a ser citado é a respeito das aulas práticas de Educação Física, como os alunos valorizam este momento. Por mais que eles realizem as atividades da melhor maneira possível, há uma expectativa quanto a realização de atividades práticas, algo que eles estavam habituados em tempos de ensino presencial.

O macrotempo foi explicitado por meio de relatos que apontam as expectativas porvir e comparações que expressam percepções negativas da pandemia, evidenciando assim como a pandemia interferiu nos sentimentos e nas condições emocionais instauradas:

Eu ficava ansioso para quando comessem as aulas de novo (A2).

Eu fiquei ansiosa, né? Porque eu queria ver meus amigos rever, né? Daí eu ficava ansiosa (A3).

Na escola faço e em casa não fazia. [...] de preguiça (J3).

Quando eu parei de só ver a minha família, foi muito diferente, porque eu não sabia mais interagir com as pessoas. Eu desaprendi a interagir. Então foi uma época que eu reaprendi, diga-se de passagem (B2).

Eu amei, eu amei. [...] Eu comecei a me comportar mais. Tipo, tem gente que reclama do professor, mas na pandemia não podia nem perguntar pro professor. Tem gente que fica falando mal do professor [...] mas ele faz isso pro seu bem [...] (B4).

Eu aprendi a me comunicar com as pessoas, me comunicar com os professores, me comunicar com todo mundo. E não matar aula, porque eu confesso, eu matei umas três aulas de educação física. Eu pulava o vídeo até o final (B1).

Eu mudei bastante. Porque em casa a gente não fazia tudo certinho. Eu não fazia tudo certinho. Eu fazia do meu jeito, mas aí na escola eu melhorei bastante. E também que foi bem legal (K4).

O efeito do momento histórico vivenciado mostra consequências imediatas e posteriores de acordo com a TBDH (Bronfenbrenner; Morris, 2006). Assim, diante do ambiente ecológico que foi apresentado, cabe aqui dizer que vislumbramos a ocorrência de transições ecológicas, já que para Bronfenbrenner (1996, p. 22) “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos.”

Outro elemento a ser considerado refere-se à ausência das relações face a face entre estudante e professor, que possivelmente se constituiu como um dos fatores mais intensos na interferência do processo de aprendizagem, demonstrando desse modo, o quanto o convívio social e a interação direta entre os sujeitos do cenário educativo são relevantes. Nesse âmbito de inter-relações a figura do professor foi extremamente valorizada:

Daí a gente não podia nem tirar uma dúvida com o professor, porque era uma tela. Daí quando voltou, dava pra tirar dúvida, dava pra conversar, dava pra falar [...] ah, professor, mas dá pra fazer isso com tal material? (B5).

[...] a gente não precisava ficar calado, se a gente tinha uma dúvida, a gente podia falar com a professora, aí a gente entendia melhor. Também tinha mais pessoas pra nos motivar mais, também (G1).

Você interage mais. Quando você erra alguma coisa, alguém pode, o professor pode acabar falando que você está errando. E se você perceber que você está fazendo errado, você pode copiar dos outros (H2).

Tais apontamentos corroboram com as considerações feitas por Vago (2022, p. 8), que pondera “[...] não existe ‘Educação Física’ no vazio, no abstrato: existe uma prática de ensino em Educação Física que só acontece em presença de seus sujeitos, professores/as e estudantes, com suas histórias e experiências em seus corpos”.

Além disso, os estudantes mencionaram mudanças relativas às condições físicas resultantes do período em que permaneceram em isolamento:

Quando teve a Educação Física na escola, eu não conseguia andar direito pra correr, né? Porque fazia tempo que eu já estava parada em casa, então estava difícil de andar direito (K5)

Sobre isso, o estudo de Neuenfeldt, Oliveira e Baumgarten (2022), ao referenciar o retorno à presencialidade, indica que os professores perceberam nas primeiras aulas desenvolvidas na escola, uma aptidão física limitada por parte dos estudantes.

Nesse estudo, os autores destacam a necessidade dos professores perceberem as fragilidades dos estudantes no retorno às aulas presenciais, como a imprescindibilidade de trabalhar a socialização, a condição física e de mobilizar a Educação Física enquanto prática, cuja essência é a experimentação corporal permeada de um vasto universo cultural.

Um dos efeitos mais contundentes da pandemia de Covid-19 foi o afastamento humano, que impactou diretamente na forma como o ensino remoto de Educação Física se configurou, contribuindo para o desentendimento acerca da constituição da própria Educação Física como área do conhecimento.

A ruptura causada pelo cenário pandêmico “desafia todo o processo contínuo de ressignificação emergente da própria Educação Física das últimas décadas” (Miragem; Almeida, 2021, p.3). Ou seja, a Educação Física vinha se afirmando cada vez mais como disciplina permeada de especificidades, com um currículo pautado na diversidade cultural de práticas corporais, e passou por um momento de incertezas em que os obstáculos desafiaram a sua concepção e suas práticas, diante do processo educativo que foi (im)possível de ser desenvolvido.

4.5 IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante disso, refletir sobre o que realmente significa a Educação Física no contexto educativo e qual sua relação com uma formação humana para o mundo é imprescindível, para que seja possível dimensionar a intencionalidade pedagógica e metodológica do trabalho a ser desenvolvido.

Ao analisar implicações da pandemia Covid-19 para a Educação Física é

possível interpretar as mudanças ocorridas com vistas a definir para quem se ensina e por que se ensina, relevando que, o sujeito inserido na Educação Física da escola é o mesmo que também deveria fruir dos saberes quando está fora da escola, no entanto, ao que parece os saberes não estão sendo aplicados fora da escola, e por vezes parecem não ser os mesmos.

Estamos diante de uma Educação Física que mostra não ter alcance, pois o amplo universo cultural das práticas corporais não se apresenta nos relatos dos estudantes sobre experimentação de Educação Física além do espaço escolar. Alguns comentários demonstram hesitação e também restringem a percepção ao contexto esportivo, como é possível observar no quadro 14:

QUADRO 14 - VOCÊS CONSIDERAM QUE AINDA FAZEM EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO NÃO ESTÃO NA ESCOLA?

Não, não. Mediador: só na escola? Aham. Mas eu luto, né? Não sei se isso pode ser (Educação Física) (A1).
O tempo todo, o tempo todo. Dá pra brincar, dá pra gente jogar bola, porque tudo isso é tipo Educação Física. Dá pra gente jogar, dá pra gente fazer esporte que faz parte da Educação Física. Luta, ginástica. Então dá pra sempre a gente ter um pouquinho de Educação Física no nosso dia a dia porque é saudável e é uma coisa boa (B2).
Tem [...] eu tento plantar bananeira e fazer estrelinha, mas eu nunca consigo (B5)
Tem projetos, eu faço Flag (D2).
Lá perto da creche, a escola de desenho, música, a gente aprende várias coisas. E na aula de dança, é tipo uma aula de Educação Física, porque a professora faz a gente fazer um pouco de agachamento e aquecer o corpo (C2).
Meio que sim, meio que não. Mas também, tipo, se for, no campinho, a gente vai jogar, a gente joga bola (D1).
Pode ser considerado Olimpíadas? Olimpíadas, acontece as Olimpíadas também (D3).
Contando com exercícios que são tipo uma Educação Física tem academia, ginástica loga (D2).
Todos os esportes, eu faço vôlei (D4).
Eu jogo bola, eu sou, eu sou skatista (E3).

Eu vou no futebol (E4).
Só se for passeio (F2).
Ah, eu faço treino. Faz treino? Do que? De futebol. Eu fazia treino de vôlei e eu faço treino de futebol (F3).
Tipo assim, tem nas praças que já construíram, também dá pra se alongar (G1).
Também tem um clube de futebol, que pode jogar futebol, vôlei, queimada, futevôlei também (G2).
Eu nunca participei de nenhuma (H1).
Sim. Eu e ela, a gente tem que ficar brincando na pracinha, às vezes quando dá, né? Ah, e também tem quando nós vamos para a escola, nós andamos. A nossa casa é meia hora. Nós andamos até a escola, e a gente faz um exercício. (H2).
Não. Mas eu faço natação (I2).
Futebol, basquete também, vôlei, corrida (I3).
Vai fechando os projetos (esportivos), daí não vai mais ter. Agora, de final de ano, não vai mais ter Educação Física fora da escola (J2).
Faço futebol (K1).
A Educação Física, se for no sentido de exercício, tá em tudo que a gente faz. Por exemplo, se a gente derrubar alguma coisa no chão, se a gente derrubar alguma coisa, por exemplo, a gente agachar pra pegar, a gente já tá fazendo exercício. A gente tá descendo a escada, a gente tá também. A escada, sei lá, de um prédio, a gente tá fazendo um exercício ali (K3).

FONTE: Os autores (2025).

Ao centrar a atenção sobre o que foi vivido é possível afirmar que educação não é mais a mesma e que podemos caracterizar três contextos diante do momento histórico destacado: antes da pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia. Nesse horizonte vislumbra-se que a Educação Física se apresenta/se apresentou a partir de intencionalidades pedagógicas variadas, as quais acompanham as especificidades dos contextos que delinearam propósitos relacionados com alguns questionamentos.

Por quê? Como? Quando? Para quem? Onde ensinar? São questões

indissociáveis que exigem o nosso protagonismo como docentes da/na condição de potencializadores do desenvolvimento.

Desse modo, há de se pensar que o que afeta os sujeitos também afeta à Educação Física da escola, pois os alunos trazem consigo suas vidas, que por sua vez, são atravessadas por experiências socioculturais e identidades que se relacionam aos compromissos sociais da Educação Física: “ela não pode ficar alheia e indiferente ao que se passa com seus sujeitos [...]” (Vago, 2022, p. 9)

Assim, ao serem questionados sobre a participação e realização de Educação Física na atualidade, para além do contexto escolar, os estudantes trazem suas experiências nos relatos e consideram que:

Tipo assim, tem nas praças que já construíram, também dá pra se alongar (G1).

Não, não.

Mediador: só na escola?

Aham. Mas eu luto, né? Não sei se isso pode ser (Educação Física) (A1).

Só se for passeio (F2).

Eu nunca participei de nenhuma (H1).

Meio que sim, meio que não. Mas também, tipo, se for, no campinho, a gente vai jogar (D1).

Sim. Eu e ela, a gente tem que ficar brincando na pracinha, às vezes quando dá, né? Ah, e também tem quando nós vamos para a escola, nós andamos. A nossa casa é meia hora. Nós andamos até a escola, e a gente faz um exercício. (H2).

Lá perto da creche, a escola de desenho, música, a gente aprende várias coisas. E na aula de dança, é tipo uma aula de Educação Física, porque a professora faz a gente fazer um pouco de agachamento e aquecer o corpo (C2).

Vai fechando os projetos (esportivos), daí não vai mais ter. Agora, de final de ano, não vai mais ter Educação Física fora da escola (J2).

Como é possível perceber, as narrativas são intrincadas e dotadas de certa indecisão, pois para alguns estudantes não há uma percepção concreta acerca do que realmente são considerados saberes da disciplina

Em algumas falas percebe-se que a disciplina representa o momento da aula que ocorre no espaço escolar, como se apenas naquele tempo e naquele espaço experenciassem conhecimentos de Educação Física.

Alguns relatos, no entanto demonstram que o entendimento perpassa por

uma concepção em que prevalecem as atividades físicas, os exercícios físicos e os esportes como saberes inerentes à área.

O tempo todo, o tempo todo. Dá pra brincar, dá pra gente jogar bola, porque tudo isso é tipo Educação Física. Dá pra gente jogar, dá pra gente fazer esporte que faz parte da Educação Física. Luta, ginástica. Então dá pra sempre a gente ter um pouquinho de Educação Física no nosso dia a dia porque é saudável e é uma coisa boa (B2).

Tem [...] eu tento plantar bananeira e fazer estrelinha, mas eu nunca consigo (B5).

Tem projetos (aulas de contraturno), eu faço Flag (flag football) (D2).

Contando com exercícios que são tipo uma Educação Física tem academia, ginástica loga (D2).

Todos os esportes, eu faço vôlei (D4).

Eu jogo bola, eu sou, eu sou skatista (E3).

Eu vou no futebol (E4).

Futebol, basquete também, vôlei, corrida (I3).

Diante destas colocações podemos refletir sobre o impacto da pandemia de Covid-19 nas proposições que comumente são associadas às aulas de Educação Física. Diante dos desafios impostos por um vírus, o retorno nos levou a repensar nas diferentes possibilidades para o percurso formativo cabível às especificidades da área.

Fica visível no depoimentos que a percepção dos estudantes sobre a disciplina ainda exhibe relação direta com o desenvolvimento da aptidão física e com o cenário esportivo, o que nos leva a questionar se estamos realmente conseguindo avançar na configuração de uma Educação Física distante de um propósito exclusivamente funcionalista, que cada vez mais encoberta seus verdadeiros objetivos pedagógicos.

A Educação Física, se for no sentido de exercício, tá em tudo que a gente faz. Por exemplo, se a gente derrubar alguma coisa no chão, se a gente derrubar alguma coisa, por exemplo, a gente agachar pra pegar, a gente já tá fazendo exercício. A gente tá descendo a escada, a gente tá também. A escada, sei lá, de um prédio, a gente tá fazendo um exercício ali (K3).

Ao analisar as falas dos estudantes percebemos que o paradigma da condição física e do esporte ainda é uma perspectiva dominante, e que nesse período, após 3 anos de pandemia, ainda é parâmetro para o componente curricular.

Ao que parece estamos diante de um retorno ao 'antigo normal', perduram desafios que estão atreladas às raízes históricas, e que acompanham a Educação Física, como a conflituosa relação entre teoria e prática, os reveses conteudistas e o desdobramento de uma proposição curricular sólida e coerente com as especificidades de cada contexto escolar (Miragem; Almeida, 2021).

Não há como retomar o passado, mas há como identificar peculiaridades no espólio da pandemia, e assim, ao analisar o vivido intenta-se criar um olhar reflexivo para todo estímulo e fomento que a Educação Física pode dispor, pois a interação de cada sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo deve sim ser privilegiada e principalmente ser apresentada pela Educação Física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 alterou radicalmente a organização da ordem que

era mantida na vida cotidiana, as relações socioafetivas e os processos educativos de sujeitos do mundo todo. As necessárias medidas sanitárias acarretaram em uma reordenação do mundo, que interferiu nos tempos e nos espaços cotidianos, trazendo mudanças no macrossistema atrelado diretamente à vida de todos os estudantes.

Neste estudo utilizou-se o modelo da TBDH para analisar repercussões do momento pandêmico a partir de relatos de estudantes de 6º ano que estavam imersos no contexto de isolamento social. A partir do modelo “Processo-Pessoa-Contexto e Tempo” verificou-se que a disponibilidade de recursos e possibilidades de interações múltiplas são indispensáveis para promover o desenvolvimento humano.

O início da pandemia de Covid-19 traduz-se como uma transição ecológica que provocou mudanças na configuração da escola, que por sua vez adentrou as casas e criou um novo ambiente escolar.

Percebida como um fenômeno transversal, abrangeu todos os sistemas apresentados pelo modelo, impactando-os e sendo impactada por eles, podendo ser analisada em nível macrossistêmico, em que os acontecimentos dos microssistema, dos mesossistemas e dos exsossistemas permaneceram interligados.

Os mesossistemas se alteraram ao ponto que, a vida de familiares e de docentes foram remanejadas de tal maneira que, geraram impactos que repercutiram também no microssistema das aulas de Educação Física do ensino remoto.

Professores foram compelidos a repensar suas condutas pedagógicas, reestruturando a Educação Física com atividades para estudantes que estavam em espaços imprevisíveis com demandas aleatórias, configuradas a partir das singularidades de seus contextos.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que foi identificar demandas, disposições e forças dos estudantes em suas experiências durante o ensino remoto de Educação Física, os resultados obtidos indicaram que os estudantes perceberam contribuições relativas ao ensino remoto de Educação Física e destacaram motivos que justificam a importância da área. Nesse viés, a maioria mencionou fatores ligados à saúde e a condição física.

Para determinados estudantes o ensino remoto de Educação Física

representou um momento importante que gerou motivação e aprendizado, mas para outros, o momento de isolamento foi um período de tédio, desânimo e tristeza. O fato de estarem sozinhos foi a principal justificativa para não realizarem atividades e para se sentirem tão cansados e desmotivados.

A falta de relações proximais entre professores e estudantes apareceram nas falas como um fator preponderante, que interferiu de forma negativa, inviabilizando situações de apoio, incentivo e motivação para a tomada de decisão na execução das atividades.

Ficou evidente que para a maioria dos estudantes a atuação docente face a face é de suma importância para a condução da Educação Física, e que o envolvimento presencial do docente foi enaltecido após confrontarem ambas as modalidades de ensino, presencial e remoto.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico que foi analisar a infraestrutura e as interferências familiares nos diferentes contextos dos estudantes no ensino remoto da Educação Física durante a pandemia de Covid-19, os resultados demonstram que mesmo em um contexto desfavorável de distanciamento social e barreiras socioeconômicas, a metodologia de ensino que prevaleceu foi a videoaula.

O acesso aos conhecimentos da área foi feito prioritariamente por TV, e muito provavelmente isso ocorreu por conta da indisponibilidade de equipamentos adequados (celular, computador), rede de internet ideal e porque havia um canal aberto para que pudessem assistir às aulas.

Estratégias como a disponibilização de material impresso também foram utilizadas como artifício no período, uma vez a desigualdade social foi um dos fatores que interferiu de forma categórica na impossibilidade de acesso aos conteúdos por um número significativo de estudantes, e foi necessário possibilitar inúmeras formas para assim alcançar o maior número de estudantes.

Essa complexidade em tratar os saberes da Educação Física fora da escola foi enfrentada em tempos de ensino remoto com grande dificuldade pois dificuldade, tendo em vista a diversidade de características numa variedade de contextos.

Dentre os desafios enfrentados por docentes e discentes durante o processo está a indisponibilidade de materiais, que precisaram ser adequados e improvisados pelos estudantes para que pudessem realizar as ações propostas. O

ursinho virou bola, a sacola virou peteca, materiais recicláveis foram solicitados, entre outros, como cadeiras, vassouras e panos, os quais desafiaram a criatividade dos professores, para gerarem estímulos capazes de motivar os estudantes, mesmo apartados pela mediação tecnológica.

A respeito do processo de aprendizagem e dos múltiplos aspectos do processo educativo que se traduzem em aprendizados é possível afirmar que as falas dos estudantes são permeadas de afetividade quando se remetem a ludicidade presente nas práticas citadas. sobre o que aprenderam no ensino remoto de Educação Física. O brincar aparece como elemento motivador que remove das narrativas o sentimento de desânimo, e assim, os estudantes relataram com entusiasmo que jogaram peteca e foi muito legal, que aprenderam àquela brincadeira do escravos de jó, que fizeram brincadeiras, que puderam construir relações positivas com familiares.

Esses destaques indicam que o espaço, mesmo limitado, é para eles um contexto de interações, trocas motivacionais e de apoio, sendo promotor de possibilidades para o autoconhecimento e identificação de habilidades, proporcionando saberes diversos, geradores de impressões sobre si mesmos.

Com a pandemia da covid-19, os desafios pedagógicos para a Educação Física englobam ainda um contexto diferente do tradicional, que aderiu a um esquema virtual, com limitação de possibilidades para os estudantes.

Ao se referirem às características e singularidades do contexto é visível que houve uma apropriação de suas moradias enquanto espaços para a exploração de ações relacionadas com a Educação Física. Dadas as limitações impostas pelo tamanho e por elementos que faziam parte dos espaços, como móveis e objetos, os relatos demonstram que os estudantes persistiram e ousaram em se apropriar de seus contextos. O imprevisto foi percebido nas falas que relatam “eu jogava pro lado e começava a fazer ali no meio da cozinha” ou “se eu pular fazer barulho, incomoda o vizinho... aí eu tinha que pegar uns três tapetes pra colocar em cima, onde eu ia pular.”

Em se tratando da participação e presença dos familiares, percebe-se em alguns relatos o envolvimento de parte dos estudantes com as pessoas de seu convívio, ajustando novas formas de aprender e interagir. Para alguns estudantes a presença de familiares era sinônimo de cobrança e julgamento: “a minha mãe ficava brigando porque eu não fazia o negócio certo”. Para outros foi sinônimo de

motivação, e para a maioria prevaleceu a ausência de familiares dando suporte para a realização das atividades.

Já em relação ao contexto de aprendizagem, no qual o objetivo foi analisar os processos de ensino-aprendizagem de Educação Física inerentes às experiências vivenciadas no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 ficou evidente nas falas que as práticas vividas no momento foram muito distintas das vivenciadas no ambiente escolar, pois predominou ausência de troca, de vibração, de aprendizagens coletivas, prevaleceram atividades voltadas para a prática individual.

Na percepção dos estudantes é nítida a preferência por aulas presenciais do que remotas: “bom, eu me sentia bastante motivada, só que, assim, não é a mesma experiência que nem na escola, assim, né? Na escola, como é que eu posso falar a palavra? É na quadra. É, tipo, ao vivo”, evidenciando que o contexto que abrange o contato direto, o espaço e a interação, faz toda diferença para a promoção do desenvolvimento.

Nesse sentido, percebe-se que as interações que foram estabelecidas nos microssistemas necessitaram de reelaborações para concretizar relações interpessoais e reorganizar papéis.

Sobre a organização dos tempos dos estudantes, pode-se afirmar que a pandemia de Covid-19 alterou significativamente a temporalidade, que por sua vez, exigiu uma reorganização do cotidiano.

Em suas narrativas a respeito do tempo em que vivenciaram o ensino remoto de Educação Física, os estudantes relataram a presença de insegurança diante do futuro, da doença atingir algum familiar ou a si mesmos.

Todos os estudantes relataram que o tempo pareceu passar de forma muito lenta, e isso pode ter ocorrido por conta da falta de interações com pares, e de uma rotina sistematizada que somente o ensino presencial pode possibilitar. No ambiente virtual, não existe interação permanente entre crianças. A falta de motivação para a realização das atividades também foi um fator que possivelmente contribuiu para que o tempo parecesse passar de forma bastante lenta.

Porém, é preciso dizer que as práticas vividas no momento pandêmico são muito distintas das vivenciadas pós-pandemia. Os relatos mencionam os espaços e tempos da escola como momentos em que estão sendo vividas outras práticas, que permitem aos estudantes avaliar e refletir sobre o que vivenciaram e a

atualidade em que se constrói a Educação Física na escola.

Desse modo é necessário compreender que se trata de outra coisa, de um período emergencial, de pandemia, que suscitou um processo de ensino planejado e distinto.

Acerca da análise das contraposições sobre experiências e percepções dos estudantes durante a pandemia e pós-pandemia, pode-se dizer que a pandemia de Covid-19 se traduz como uma fronteira temporal e espacial, que produziu incertezas sobre as vidas, sobre as relações humanas.

Reafirmamos a importância de valorizar a temporalidade nos processos de desenvolvimento, ressaltando que estudos sobre as percepções dos estudantes devem considerar a prática pedagógica vivenciada para analisar se e como essa prática se reflete nas representações dos estudantes, sobretudo, sobre a Educação Física.

As condições disponibilizadas aos estudantes e os vários elementos envolvidos no modelo remoto de aprendizagem tornaram relevante a percepção na perspectiva discente. A educação, no sentido amplo de sua expressão transcende os espaços físicos da escola, pois os fatos e relações presentes na vida cotidiana interferem e podem contribuir para a formação dos sujeitos.

A presente investigação legitima essa perspectiva, pois por meio da TBDH ficou evidente que hábitos, comportamentos, relações, formas de agir, valores que são apreendidos nos contextos de interação de cada sujeito, especialmente no meio familiar e escolar, contribuem para a formação humana.

Cabe tornar seu conteúdo e atividades significativas e incorporá-los na rotina de vida dos escolares participando efetivamente do seu desenvolvimento, para além deste período de pandemia, e os profissionais da área da Educação Física devem ainda pensar na recuperação das competências motoras direcionadas não somente às práticas esportivas mas dos movimentos naturais da vida de crianças e adolescentes.

Dessa forma, atingiu-se o objetivo geral da tese que foi investigar percepções de estudantes sobre o ensino remoto de Educação Física na pandemia de Covid-19 por meio dos elementos “Processo, Pessoa, Contexto e Tempo” e diagnosticar possíveis implicações para a Educação Física escolar.

A TESE:

A Educação Física durante a pandemia de Covid-19 interferiu

significativamente no desenvolvimento motor, cognitivo, intelectual e social dos estudantes desse contexto de pesquisa, apesar das perdas que são irreversíveis.

A Educação Física pós-pandemia tem a missão de diminuir ao máximo o impacto causado pela Covid-19 e isso infere em alertas documentais em artigos e livros a serem publicados desses resultados, para orientar as políticas públicas educacionais escolares em curto prazo de tempo, reestruturar e promover uma potente Educação Física.

REFERÊNCIAS

ADIBELLI Derya, SÜMEN Adem. The effect of the coronavirus (COVID-19)

pandemic on health-related quality of life in children. **Child Youth Serv. Rev.**, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33071408/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALMONACID-FIERRO, Alejandro; DE CARVALHO, Ricardo Souza; CASTILLO-RETAMAL, Franklin; FIERRO, Manuel. A. The practicum in times of Covid-19: Knowledge developed by future physical education teachers in virtual modality. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, Central University of Venezuela, v. 20, n.3, p. 68–83, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1239326>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, Reino Unido, v.8, 2005. Disponível em: <https://www.scinapse.io/papers/2075950485#fullText>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BAENA-MORALES, Salvador; LÓPEZ-MORALES, Juan; GARCÍA-TAIBO, Ollala. La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. **Retos**, Espanha v. 39, p. 388-395, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80089/60870>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio curricular da educação física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Movimento** (ESEFID/UFRGS). v. 25, p. 1-11, jan-dez, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2020.

BARBOSA, Kamila de Amorim; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Scheila Espindola. Educação física e pandemia o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica? **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 20, Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9045009>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEARD, Judy; KONUKMAN, Ferman. Teaching Online Physical Education: The Art of Connection in the Digital Classroom. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 91 n.7, p.49-51, 2020. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07303084.2020.1785772>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maíra da. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60014>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BOSCATTO Juliano Daniel; BAGNARA Ivan Carlos. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/nYHQPknXjRfPBFPbqkJXt5K/#ModalHowcite>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRACHT, Valter. Educação Física, método científico e reificação. In: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRIGANDI, Carla; SPILLANE, Nancy; RAMBO-HERNANDEZ, Karen; STONE, Jana. Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. **Frontiers in Education**, 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecology of the family as a context for human development**. Developmental Psychology, 1986.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie.; MORRIS, Pamela. The ecology of developmental processes. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (Orgs.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. Vol. 1: New York: John Wiley, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary. Developmental science in the 21st

century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 2000. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/2091427/mod_resource/content/1/NatureNurture%20Reconceptualized%20in%20Developmental%20Perspective%20A%20Bioecological%20Model.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. The bioecological model of human development. In DAMON, Wilian; LERNER, Richard M. (Orgs.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. Vol. 1: New York: John Wiley, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev., São Paulo: Cortez, 2009.

CATUNDA, Ricardo; SARTORI, Sergio; LAURINDO, Elisabete. Recomendações para a Educação Física Escolar. Rio de Janeiro, RJ: **Confef**, 2014. Disponível em: https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf. Acesso em 22 dez. 2023.

COPETTI, Fernando. **Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2001.

COPETTI, Fernando; KREBS, Rui Jornada. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico, In: Koller, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000400691>. Acesso em: 7 set. 2022.

CRAIG, Cheryl J.; YOU, Jeongae; OH, Suhak. Why school-based narrative inquiry in Physical Education research? an international perspective. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 32, n. 3, p. 271-284, 2012.

CRAIG, Cheryl J.; YOU, Jeongae; OH, Suhak. Collaborative curriculum making in the Physical Education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, 2013.

CRAIG, Cheryl J. **Curriculum making, reciprocal learning, and the best-loved self**. Springer International Publisher: Londres, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba 1.º ao 9.º ano. v. 4 - Linguagens - Educação Física. In: **Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba 1.º ao 9.º ano**. 4 v. Curitiba: SME, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272966.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

CRESWELL, John Ward. **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EYLER, Amy; SCHMIDT, Laurel; KEPPEL, Maura; MAZZUCCA, Stephanie; GILBERT, Amanda; BECK, Alan. Parent Perceptions of Changes in Child Physical Activity During COVID-19 Stay-At-Home Orders. **Frontiers in Public Health**, v. 9, p. 236-246, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8215440/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FRISKAWATI, Gita Febria; KARISMAN, Vicki Akhmad; SUPRIADI, Dedi; STEPHANI, Mesa Rahmi. Elementary School Physical Education Teachers' Attitudes toward the Use of Mobile Learning during COVID-19 Pandemic. **International Journal of Human Movement and Sports Sciences**. v.9, p.488-494, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351582088_Elementary_School_Physical_Education_Teachers'_Attitudes_toward_the_Use_of_Mobile_Learning_during_COVID-19_Pandemic. Acesso em: 15 ago. 2021.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da ação pedagógica de professores de educação física. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 11-32, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/139/127>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.34, n.100, p.29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 11 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida.

“Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86–101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GONÇALVES, Patrick da Silveira; FURTADO, André Osvaldo da Silva; GONÇALVES, Cristina Marin Ribeiro. O uso das tecnologias da informação e comunicação nas aulas de educação física: um relato de experiência. **Biomotriz**, v. 13, n. 1, p. 5-17, 2019. Disponível em: [file:///D:/Usu%C3%A1rio%20do%20Sistema/Downloads/75Texto%20do%20Artigo-223-1-10-20200618%20\(4\).pdf](file:///D:/Usu%C3%A1rio%20do%20Sistema/Downloads/75Texto%20do%20Artigo-223-1-10-20200618%20(4).pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

GONZÁLEZ CALVO, Gustavo; BARBA-MARTÍN, Raul; BORES-GARCÍA, Daniel; HORTIGÜELA ALCALÁ, David. The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. **European Physical Education Review**, n.12, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X211031533>. Acesso em: 17 ago. 2022.

HALL-LÓPEZ, Javier Arturo; OCHOA-MARTÍNEZ, Paulina Yesica. Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. **Ciencias de la Actividad Física UCM**, n. 21, v. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HAMBALI, Sumbara; AKBARUDDIN, Asep; BUSTOMI, Domi; RIFAI, Achamd; ISKANDAR, Tatang; RIDLO, Azi Faiz; MEIRIZAL, Yopi; RUSMANA, Ruslan; TYAS, Rury Anggoro. The Effectiveness Learning of Physical Education on Pandemic COVID-19. **International Journal of Human Movement and Sports Sciences**, n. 9, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350012540_The_Effectiveness_Learning_of_Physical_Education_on_Pandemic_COVID-19. Acesso em: 18 ago. 2021.

HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; GARIJO, Alejandra Hernando; PÉREZ-PUEYO, Ángel. La Educación Física en el contexto COVID-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. **Retos**, Espanha, v. 41, p. 764-774, 23 fev. 2021. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/86368>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JOANNA BRIGGS INSTITUTE (JBI). **Joanna Briggs Reviewers' Manual**. Australia: JBI, 2014. Disponível em: <http://joannabriggs.org/assets/docs/sumari/ReviewersManual-2014>. Acesso em: 30 out. 2021.

KAMOGA, Seguya; VAREA, Valeria. ‘Let them do PE!’ The ‘becoming’ of Swedish physical education in the age of COVID-19. **European Physical Education Review**, 2021. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X211036574>. Acesso em: 17 ago. 2021.

KAUR, Harleen; SINGH, Tushar; ARYA, Yogesh Kumar; MITTAL, Shalini. Physical Fitness and Exercise During the COVID-19 Pandemic: a Qualitative Enquiry Brief Research Report. **Front Psychol**, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33250827/>. Acesso em 10 fev. 2025.

KELSEN, Luana. A escola como espaço sociocultural: apontamentos e relevâncias. **Revista Eletrônica LENPES-IBID de Ciências Sociais – UEL**. n. 6, v. 1, jan./dez. 2016. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/lenpes-ibid/pages/arquivos/6%20Edicao/01%20ARTIGO_LUANA.pdf. Acesso em 18 set. 2022.

KERR, Margareth L.; FANNING, Kerrie A.; HUYNH, Tuyen; BOTTO, Ines; KIM, Cristina N. Parents' Self Reported Psychological Impacts of Covid-19: Associations with Parental Burnout, Child Behavior, and Income. **Journal of Pediatric Psychology**, 2021.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; MACHADO, Gabriela Marcolino Alves. In: FONSECA, Ana Lucia Barreto da; VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; SOUSA, Lucivanda Cavalcante Borges de (Orgs.). **O que a COVID-19 nos ensina?! [livro eletrônico]: estudos biopsicossociais**, v. 1, 2023.

KREBS, Rui Jornada. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LIGEIRO, Melissa Ganeko; HERNANDES, Emanuela Maria Montoro; ROSSI Mariana Vitorino; MALAGI, Rita de Cássia; SILVA, Márcio Pereira da; PRADO JUNIOR, Milton Vieira do. Educação física escolar na pandemia: das dificuldades à valorização da disciplina em diferentes contextos, **Europub Journal of Health Research**, 2022. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ejhr/article/view/105>. Acesso em 10 fev. 2025.

LÓPEZ-FERNÁNDEZ, Ivan; BURGUEÑO, Rafael; GARCÍA, Rúben Espejo; GIL-ESPINOSA, Francisco Javier. Análisis de propuestas de Educación Física en casa durante la suspensión de clases por la COVID-19 y orientaciones para su diseño en Educación Primaria. **Retos**, Espanha, n.42, p.872-881, 2021. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/88658>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MAIA FILHO, Humberto Jorge de Souza; SANTIAGO, Lea Vitoria; SANTOS, Maria Heloisa Silva dos; HOLANDA, Suyllane Fernanda Mota de. O ensino remoto e as aulas de educação física durante a pandemia (SARS-COV-2): sentidos produzidos por estudantes de uma escola pública em Maceió- AL. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43272>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nicolas. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MADRID, Silvia Christina de Oliveira; TAQUES, Marcelo José; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro; GRANDO, Daiane. Educación Física en la escuela: enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 277, 2021. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/2832/1408>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; TAMIETTI, Julia Ribeiro; BIZZOTTO, Luciana Maciel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Emoções e sentimentos das crianças em tempos de pandemia. In: SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Isa Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Infância e Pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022.

MAYER, Paula Alessandra. **Os processos de ensino e aprendizagem da educação física escolar em tempos de pandemia**. TCC. 2021. 59f. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7124>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MERCIER, Kevin; CENTEIO, Erin; GARN, Alex; ERWIN, Heather; MARTTINEN, Risto; FOLEY, John. Physical Education Teachers' Experiences With Remote Instruction During The Initial Phase Of The Covid-19 Pandemic. **Journal Of Teaching In Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 337-342, 2021. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/2/article-p337.xml>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antonio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, 2018.

MIRAGEM, Antonio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de .Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, n. 27, 2021. Disponível em: scielo.br/j/mov/a/HQ3q73vVQhWtWdBH5YS5cnD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 23 dez. 2024.

MORSE, Alyssa; BANFIELD, Michelle; BATTERHAM, Philip; GULLIVER, Amelia; MCCALLUM, Sonia; CHERBUIN, Nicolas; FARRER, Louise; CALEAR, Alison. What could we do differently next time? Australian parents' experiences of the short-term and long-term impacts of home schooling during the COVID-19 pandemic. **BMC Public Health**, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luis Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA, Raquel Aline Pereira de. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e89840>. Acesso em: 21 dez. 2024.

NEUENFELDT, Derli Juliano; OLIVEIRA, Elzanira Sousa de; BAUMGARTEN, Macgregor. Educação física escolar: desafios, superação e retorno às aulas presenciais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198104312022000100136&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SCHOLZE, Sara. Movimento, criação e expressão em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino de Educação Física e Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Olhar de Professor**, v. 24, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15979>. Acesso em: 11 set. 2021.

OLIVEIRA, Tálita Regina; FERREIRA, Veronica Moreira; SILVA, Maria Ivonaide Félix Duarte da. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1272>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

PAVLOVIC, Andjelka; DEFINA, Laura F.; NATALE, Breanna L.; THIELE, Shelby; WALKER, Timothy J.; CRAIG, Derek W.; VINT, Georgina R.; LEONARD, David; HASKELL, William L.; KOHL, Harold W. Keeping children healthy during and after COVID-19 pandemic: meeting youth physical activity needs. **BMC Public Health**, v. 21, 2021. Disponível em: <https://d-nb.info/1230613706/34>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/riet/article/view/14561>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PETERS Micah D. J.; GODFREY, Christina M.; MCINERNEY, Patricia; BALDINI SOARES, Cassia; KHALIL, Hanan; PARKER, Deborah. Capítulo 11: Scoping Reviews. In: AROMATARIS, Edoardo; MUNN, Zachary. (Editores). **Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual**. The Joanna Briggs Institute, 2017. Disponível em: <https://reviewersmanual.joannabriggs.org/display/MANUAL/Chapter+11%3A+Scoping+review>. Acesso em: 10 ago. 2021.

POSSO PACHECO, Richard Jacobo; OTÁÑEZ ENRÍQUEZ, Nelson Rafael; CÓNDOR CHICAIZA, Jannet Del Rocío; CÓNDOR CHICAIZA, María Gladys; LARA CHALA, Lilian Del Rosario. Remote Physical Education: motor games and kinesthetic intelligence during the COVID-19 pandemic. **Revista Podium**, v.16, n.2, p.564-575. Disponível em: http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v16n2/en_1996-2452-rpp-16-02-564.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

RAMÍREZ ARRABAL, Vicente; HERRERO ROBLES, Javier; JIMÉNEZ MARFIL, Salvador. Organización metodológica de una unidad didáctica de educación física en tiempos del covid-19. **Retos**, Espanha, v. 42, p. 757-766, 11 jun. 2021. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83766>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Juliana Prates; LORDELO, Lia da Rocha; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. Quanto tempo o tempo tem? O cotidiano das crianças durante a pandemia da Covid-19. **Cadernos CEDES**, n. 42, 2022.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID19. **Revista Tamoios**, v. 16, n.1, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/50449>. Acesso em 20 dez. 2024.

SANTOS, Rosana Assis dos. O contexto escolar à luz da teoria Bioecológica do desenvolvimento humano. Universidade Católica do Salvador UCSAL. **Anais da 22ª. Semana de Mobilização Científica**, 2019. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/542f8df5-8a48-4abb-9f22-27aaed32a3ef/content>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SANTOS, Jerson Guimarães dos; SILVA, Ingrid Farias Fernandes Ribeiro da; LOPES, Manuela Havenda Roseno; PINHO, Silvia Teixeira de. O impacto da pandemia do coronavírus no cotidiano do professor de Educação Física: um estudo no ensino público no Estado de Rondônia. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v28i299.3650>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Camila Rubira; MONTEIRO, Laura Caroline Gonçalves Macedo; FERNANDES, Marcela de Melo. Possibilidades de ensino remoto para a educação física: análise de videoaulas planejadas para o 4º ano do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

SILVA, Isabela Ribeiro da; SILVA, Andressa Melina Becker da. O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física escolar : uma revisão integrativa da literatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/66952>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SOUSA, Rômulo Paes de. **Dossiê Abrasco**: pandemia de Covid-19. Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), 2022. Disponível em: <https://abrasco.org.br/dossie-abrasco-pandemia-decovid-19/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**, v. 4, n.1, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i1.13500>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Flavia Faissal de; DANEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100169&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2025.

UNESCO. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures**. 20 abr. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>. Acesso em: 30 set. 2024.

VAGO, Tarcisio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754>. Acesso em: 16 jan. 2025.

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; GARCÍA-MONGE, Alfonso. Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-11, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2020.1861233>. Acesso em: 17 ago. 2021.

VIEIRA, Douglas Alencar; SANTOS DA COSTA, Louise; SOLANO NEGRÃO, Ângelo; MONTEIRO-SANTOS, Roseane. A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de covid-19. **RENEF**, v. 11, n. 16, p. 45–66, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349167199_A_PERSPECTIVA_DO_PROFESSOR_DE_EDUCACAO_FISICA_PARA_AS_AULAS_NO_CONTEXTO_DA_PANDEMIA_DE_COVID-19. Acesso em: 16 ago. 2021.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Antônio da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10313/1/mvieira_cseco_artigo%20RBIE.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

VILCHEZ, Jocelyn A; KRUSE, John; PUFFER, Maryjane; DUDOVITZ, Rebecca N. Teachers and School Health Leaders' Perspectives on Distance Learning Physical Education During the COVID-19 Pandemic. **The Journal of school health**, v. 91, n. 7, p.541–549, 25 mai. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/josh.13030>. Acesso em: 19 ago. 2021.

YU, Jieun; JEE, Yongseok. Analysis of Online Classes in Physical Education during the COVID-19 Pandemic. **Education Sciences**, v.11, n.3, Seul, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11010003> Acesso em: 19 ago. 2021.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; GOLIN, Carlo Henrique; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. Educação física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do ensino fundamental. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 118–133, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/13404>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ANEXO 1

Declaração de ciência e interesse de campo de pesquisa



*Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Saúde
Centro de Educação em Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa*

Curitiba, 15 de fevereiro de 2024.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA

O Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação está ciente do interesse da pesquisadora Fabiola Berwanger, na realização da pesquisa: "IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO ORIENTADO PELA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA", em Curitiba/PR nas dependências de equipamento(s) da Secretaria Municipal da Educação.

Ressaltamos que há obrigatoriedade de aprovação em Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e parecer de viabilidade do Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde como Instituição Coparticipante, conforme fluxos instituídos na SMS Curitiba e de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por ser verdade firmamos a presente.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável

Janine Zampier da Silva

Decreto nº 26/2017

Diretora do Dep. de Ens. Fundamental

ANEXO 2

Autorização para a realização da pesquisa



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Avenida João Gualberto, 623, 7º andar, Torre A,
Alto da Glória - 3350-3023 3350-3027
Curitiba - Paraná

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora Fabiola Berwanger, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação do professor Dr. Valdomiro de Oliveira, está autorizada a realizar a pesquisa "Implicações da pandemia de Covid-19 para a Educação Física escolar: um estudo orientado pela perspectiva bioecológica".

O objetivo geral da pesquisa é analisar implicações da pandemia de Covid-19 para a Educação Física escolar, relevando aspectos processuais, pessoais, contextuais e temporais do desenvolvimento humano sob a luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Assim, no decorrer de 2024, a doutoranda realizará uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório descritivo, mediante um questionário de perguntas abertas e fechadas com estudantes e profissionais da equipe pedagógica que estiveram imersos no contexto que abrange a pandemia de Covid-19, por meio do ensino remoto de aulas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As unidades que serão convidadas a participar da pesquisa serão selecionadas a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao longo da pesquisa, a doutoranda identificará os atributos pessoais dos estudantes da Educação Física escolar durante a pandemia de Covid-19, verificará como ocorreu a aprendizagem da Educação Física durante a pandemia, diagnosticará quais contextos aconteceram as práticas de Educação Física escolar e verificará como aconteceram as transições ecológicas na Educação Física escolar durante a pandemia de COVID-19.

Nesse contexto, há relevância na temática investigada, ficando evidente a intenção da pesquisadora e a importância do assunto investigado no contexto da Educação Física escolar, contribuindo com as discussões que envolvem as múltiplas relações que ocorrem entre sujeitos, tempos e espaços incluídos nos processos educacionais nas aulas de Educação Física da RME de Curitiba.

Por fim, ressaltamos que a SME de Curitiba está isenta das tratativas entre pesquisadora e Unidade Escolar e solicita que, ao final do estudo, a pesquisadora encaminhe, via e-mail, a versão em PDF dos resultados da investigação para a Gerência de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental (DEF).

Atenciosamente,

Curitiba, 10 de maio de 2024.

Simone Zampier da Silva

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 3

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO ORIENTADO PELA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA

Pesquisador: Valdomiro de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78046923.2.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.808.776

Apresentação do Projeto:

Na contemporaneidade, a Educação Física como prática social provida de ambivalências, contradições e precariedades, bem como, de possibilidades, viabilidades e realizações precisa contemplar perspectivas de aprendizagens pautadas em processos de formação humana, de aquisição de saberes e habilidades que consideram as singularidades de sujeitos e contextos. Assim, o período pós-pandemia suscita reflexões sobre possibilidades propostas e as experiências corporais mobilizadas durante o ensino remoto e a necessidade de haver relação entre o conhecimento escolar e a realidade da vida cotidiana, para que a Educação Física escolar se materialize de forma fundamentada para além das quadras e espaços físicos da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar implicações da pandemia de Covid-19 para a Educação Física escolar.

Objetivos específicos:

Identificar os atributos pessoais dos estudantes da Educação Física escolar durante a pandemia de Covid-19;

Verificar como ocorreu a aprendizagem da Educação Física escolar durante a pandemia de

Endereço: Rua General Carneiro, nº 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

Continuação do Parecer: 6.808.776

Covid-19;

Diagnosticar quais contextos aconteceram as práticas Educação Física escolar durante a pandemia de Covid-19;

Verificar como aconteceram as transições ecológicas na Educação Física escolar durante a pandemia de Covid-19. caracterização da amostra e entrevista semiestruturada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios apresentados de modo adequado e especificados de modo oportuno, com linguagem adequada no termos de CLE e ALE; harmonizados com o projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para sua área, podendo agregar informações e conhecimento sobre o período pós e pandêmico da COVID-19. Sua concepção de coleta de dados está em harmonia com os termos de consentimento. Não há disparidade de informações entre os documentos apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes e corretos.

Recomendações:

Não se faz recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.808.776

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2050138.pdf	15/04/2024 14:30:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAOATUAL_TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS.pdf	15/04/2024 14:26:55	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	VERSAO_ATUAL_PREVIAQUESTIONARIO_EQUIPE_PEDAGOGICA.pdf	15/04/2024 14:26:26	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	VERSAO_ATUAL_PREVIAQUESTIONARIO_PARA_ESTUDANTES.pdf	15/04/2024 14:23:58	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_SIMPLES_.pdf	15/04/2024 14:23:33	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAOATUAL_TALE_ESTUDANTES.pdf	15/04/2024 14:22:41	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAOATUAL_TCLE_EQUIPE_PEDAGOGICA.pdf	15/04/2024 14:22:22	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VERSAOATUALIMPLICACOES_DA_PANDEMIA_DE_COVID19_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_UM_ESTUDO_ORIENTADO_PELA_PERSPECTIVA_BIOECOLOGICA CEP_.pdf	15/04/2024 14:17:11	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	15/04/2024 14:16:13	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2050138.pdf	09/04/2024 08:39:49		Postado
Outros	PREVIAQUESTIONARIO_SEMIESTRUTURADO PARA PEDAGOGAS.pdf	04/03/2024 13:13:08	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	PREVIAQUESTIONARIO_SEMIESTRUTURADO PARA ESTUDANTES.pdf	04/03/2024 13:11:38	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleokresponsaveis.pdf	20/02/2024 08:19:24	Valdomiro de Oliveira	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.808.776

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleaudltosok.pdf	20/02/2024 08:19:14	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	taleok.pdf	20/02/2024 08:19:08	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	FABIOLA_BERWANGER_Extrato_Atta_.pdf	20/02/2024 08:03:22	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	IMPLICACOES_DA_PANDEMIA_DE_COVID19_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_UM_ESTUDO_ORIENTADO_PELA_PERSPECTIVA_BIOECOLOGICA CEP_Modelo projetodepesquisa.pdf	20/02/2024 08:02:09	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_Ciencia_PMC_Fabiola_Berwanger.pdf	20/02/2024 08:01:20	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Cronograma	cronograma_fabiola_berwanger.pdf	20/02/2024 08:00:35	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Brochura Pesquisa	IMPLICACOES_DA_PANDEMIA_DE_COVID19_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_UM_ESTUDO_ORIENTADO_PELA_PERSPECTIVA_BIOECOLOGICA CEP_Modelo projetodepesquisa.docx	20/02/2024 07:58:07	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	emconstrucao.docx	21/07/2023 12:59:43	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	taleok.docx	21/07/2023 12:58:20	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleaudltosok.docx	21/07/2023 12:58:06	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleokresponsaveis.docx	21/07/2023 12:57:51	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	fb.pdf	29/06/2023 15:55:40	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	taleok.odt	29/06/2023 15:51:15	Valdomiro de Oliveira	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.808.776

Justificativa de Ausência	taleok.odt	29/06/2023 15:51:15	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepaisok.odt	29/06/2023 15:50:56	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleok.odt	29/06/2023 15:50:33	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	FB_FOLHADEROSTO.pdf	30/03/2023 09:37:18	Valdomiro de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 07 de Maio de 2024

Assinado por:
FLAVIANO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

APÊNDICE 1

Texto de e-mail enviado para as escolas participantes

Equipe Diretiva, bom dia!

Sou a professora Fabíola Berwanger, professora da RME de Curitiba e também pesquisadora. Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado na linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE UFPR).

Sou orientada pelo Professor Doutor Valdomiro de Oliveira e a pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO BIOECOLÓGICO” tem como objetivo analisar como ocorreu o ensino de Educação Física na pandemia de Covid-19, para que possamos compreender e analisar o contexto da Educação Física no ensino remoto e as implicações para a área.

Em anexo seguem documentos que atestam a permissão para a realização da pesquisa na unidade de acordo com protocolos exigidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Quero comunicar através deste e-mail que preciso da sua colaboração para realizar a coleta de dados em sua unidade educativa com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio da realização de uma entrevista / Grupo Focal com duração de cerca de 20 minutos no dia / /24 pela manhã/tarde.

Grupo Focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que consiste em reunir de forma presencial um pequeno grupo de pessoas para discutir um tema de interesse do pesquisador. O objetivo é obter informações sobre as percepções dos participantes.

Para realizar a entrevista / Grupo Focal preciso da participação de cerca de 4 a 10 estudantes de 6º. ano que estudam na unidade desde 2020. Para participar os estudantes precisam da autorização dos pais ou responsáveis.

Assim, solicito sua colaboração para:

- Entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes de 6º. ano para que até a data da coleta de dados os documentos tenham retornado assinados pelos pais ou responsáveis (entregar para cerca de 30 estudantes para que possamos contar com devolução de pelo menos 5 a 10 documentos);

· Entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes de 6º. ano explicando que se trata de um documento que os convida a participar de uma pesquisa de doutorado e solicitando a devolução do documento assinado para que possam participar da pesquisa no dia 12/12/2024.

OBS: Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão deixados na secretaria da escola até o dia 04/12/24 para serem entregues aos estudantes.

Agradecemos a sua colaboração no processo de desenvolvimento da pesquisa científica e nos encontramos à disposição para responder quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Profa. Fabíola Berwanger

(41) 99155-8949

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis (TCLE)

Título da pesquisa: Educação Física escolar na pandemia de Covid-19: percepções de estudantes do Ensino Fundamental sob a perspectiva do Modelo Bioecológico”

Pesquisador/a responsável: Prof. Dr. Valdomiro Oliveira Pesquisador/a assistente: Profa. Ms. Fabíola Berwanger

Local da Pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Endereço: Av. João Gualberto, 623 Edifício Delta Alto da Glória CURITIBA-PR

Seu/sua filho/filha está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar os direitos dele(a) como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir se seu filho(a) pode participar e é possível desistir a qualquer momento, sem que isto traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO BIOECOLÓGICO” tem como objetivo Identificar e analisar percepções de estudantes de turmas de sexto ano da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a Educação Física na pandemia de Covid-19, relacionando os resultados com possíveis implicações para a Educação Física, sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Participando do estudo ele(a) está sendo convidado/a a:

- i) Responder perguntas sobre o ensino remoto emergencial;
- ii) Contar sobre suas experiências e percepções sobre o ensino remoto de Educação Física durante a pandemia de Covid-19 em uma entrevista que será realizada com um grupo de estudantes da sua escola.

Desconfortos e riscos:

- i) Desconfortos e riscos: há um risco mínimo, que está relacionado ao desconforto em responder perguntas sobre como foi a Educação Física durante a pandemia de Covid-19;
- ii) Providências e cautelas: as respostas serão confidenciais e serão divulgadas apenas em congressos e publicações científicas, sem que sejam indetificados os participantes;
- iii) Forma de assistência e acompanhamento: haverá acompanhamento

durante a entrevista e os(as) participantes podem deixar de responder qualquer pergunta quando se sentirem incomodados(as) e podem perguntar se tiverem dúvidas;

iv) Benefícios: a pesquisa trará benefícios relacionados com a organização dos conhecimentos e das aulas de Educação Física e a criação de novos processos de ensino aprendizagem. Os benefícios serão percebidos nos contextos educativos de ensino e pesquisa em que serão apresentados os resultados do estudo, incluindo a escola.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis (Resolução 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os documentos físicos serão convertidos para o formato digital com o intuito de preservar e organizar eletronicamente a documentação.

Sigilo e privacidade: existe garantia de manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa. Ou seja, o nome ou imagem dos participantes nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que o armazenamento dos dados são de responsabilidade dos pesquisadores, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: as perguntas serão respondidas durante o tempo escolar, sem que haja prejuízo na participação das atividades escolares e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação.

Resultados da pesquisa: você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Poderá solicitar na secretaria da escola o link para acessar o estudo, que também será disponibilizado pelos pesquisadores na página da escola.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

- Pesquisador responsável: Professor Doutor Valdomiro de Oliveira / Universidade Federal do Paraná - UFPR - Centro Politécnico Av. Cel. Francisco H. dos Santos, 100 - Jardim das Américas, Curitiba - PR

E-mail: voliveira@ufpr.br

- Pesquisadora assistente: Professora Mestre Fabíola Berwanger / Universidade Federal do Paraná - UFPR - Centro Politécnico Av. Cel. Francisco H. dos Santos, 100 - Jardim das Américas, Curitiba - PR Telefone: (41) 99155-8949

E-mail: fabiola.b@ufpr.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho/filha e

sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná / e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia e acompanha os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR foi emitido parecer de aprovação nº 6.808.776 no dia 07 de maio de 2024.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação de:

Nome do/a participante da pesquisa

Nome legível do pai, da mãe ou responsável legal

Assinatura do pai, da mãe ou responsável legal

Data: _____ / _____ / _____ .

APÊNDICE 3

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Título da pesquisa: Educação Física escolar na pandemia de Covid-19: percepções de estudantes do Ensino Fundamental sob a perspectiva do Modelo Bioecológico”

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

Telefone: (41) 98832-1011

E-mail: voliveira@ufpr.br

Pesquisadora assistente: Profa. Ms. Fabíola Berwanger

Telefone: (41) 99155-8949

e-mail: fberwanger@ufpr.br / fabiolaufpr@gmail.com

Local da Pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Endereço: Av. João Gualberto, 623 Edifício Delta, Alto da Glória CURITIBA-PR

Nós, o Professor Dr. Valdomiro Oliveira e a Professora Ms.Fabíola Berwanger, aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você a participar de um estudo chamado “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO BIOECOLÓGICO.” Queremos saber como aconteceram as experiências nas aulas de Educação Física durante a pandemia de Covid-19 e a percepção dos estudantes.

- a) O estudo tem como objetivo analisar como aconteceram aulas de Educação Física na pandemia de Covid-19, para que possamos compreender como foram estudados os conteúdos da Educação Física no ensino remoto e suas implicações.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de uma discussão na escola, com duração de cerca de 30 minutos, organizada pelos investigadores, em forma de grupo focal. Essa discussão terá o áudio e o vídeo gravado e será composta por perguntas com o objetivo investigar como foi sua experiência com a Educação Física durante a pandemia de Covid-19 e quais as suas percepções sobre os acontecimentos nesse período.
- c) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a exposição de suas opiniões para os demais participantes do grupo focal e ao equipamento (câmera e gravador). Caso sinta-se desconfortável, tem direito de não responder qualquer questionamento que o leve a se sentir incomodado ou inseguro.
- d) Os benefícios esperados com essa pesquisa incluem a organização dos conhecimentos das aulas de Educação Física e a criação de novos processos de ensino aprendizagem. Os benefícios serão percebidos nos contextos educativos de ensino e pesquisa em que serão apresentados os resultados do estudo.
- e) Os pesquisadores responsáveis por este estudo, o Professor Dr. Valdomiro Oliveira e a Professora Ms.Fabíola Berwanger poderão ser localizados no Centro de Pesquisa em Educação e Pesquisa do Esporte, localizado no Departamento de Educação física na Universidade Federal do Paraná, na Universidade Federal do Paraná/UFPR, Rua Coração de Maria, 92 | CEP 80210-132 | Campus Jardim Botânico | Curitiba | PR |, através do e-mail fberwangersme@gmail.com e pelo

telefone (41) 99155-8949 para esclarecer dúvidas e fornecer as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- f) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa.
- g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa.

Autorizo (☐) não autorizo (☐) o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa. Compreendi que o material obtido (áudio e vídeos) será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado logo após o termino do estudo.

Eu, _____ li esse Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e compreendi o objetivo do estudo e concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo em participar voluntariamente do estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante de pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE

APÊNDICE 4

Roteiro do grupo focal

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL BASEADO NO MODELO PPCT

❖ TEMA 1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO

- Experiências;
- Engajamento;
- Apreensões;
- Limites e possibilidades.

❖ TEMA 2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO

- Aprendizagens;
- Contribuições;
- Sentidos e significados;

❖ QUESTÕES NORTEADORAS

PESSOA

- A Educação Física no Ensino Remoto foi importante para suas vidas?
Que contribuições existiram?
- Como era a participação (ativa, passiva) nas atividades, como se sentiam estudando, fazendo atividades de Educação Física no ensino remoto?

PROCESSO

- Como acessaram os conhecimentos da Educação Física no ensino remoto?
- Que materiais foram utilizados para realização das atividades de Educação Física no ensino remoto?
- O que vocês consideram que aprenderam durante o momento que participaram de Educação Física no ensino remoto?

CONTEXTO

- Como era o local que as atividades foram realizadas?

- Quem fazia atividades com vocês? Como se sentiam com a participação de outras pessoas?

TEMPO

- Quais os acontecimentos que mais marcaram esse período de pandemia e ensino remoto?
- Educação Física no ensino remoto e Educação Física presencial: que elementos diferenciam os contextos?
- Quando a pandemia acabou, como foi retornar para a Educação Física pós-pandemia?

IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA

- Vocês consideram que ainda fazem Educação Física quando não estão na escola?