

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19

PEDAGOGICAL PRACTICE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC 

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA PANDEMIA DE COVID-19 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138554>

 **Alessandra Catarina Martins*** <alessandracatarinamartins@gmail.com>

 **Gabriel Costa de Souza*** <gabriel.souza2608@edu.udesc.br>

 **Franciane Maria Araldi*** <franciane.m.araldi@hotmail.com>

 **Alexandra Folle*** <alexandra.folle@udesc.br>

*Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil.

Resumo: O objetivo do estudo foi investigar a prática pedagógica, no ensino remoto, de professores de Educação Física, atuantes no ensino fundamental, da rede federal de educação de Florianópolis, Santa Catarina. Participaram do estudo sete professores. A coleta e a análise dos dados foram realizadas por meio da técnica Entrevista, Transcrição, Categorização e Interpretação (ETCI). A prática pedagógica foi alterada, principalmente com a diminuição das aulas práticas. O uso dos recursos tecnológicos e o aprofundamento dos conteúdos foram vistos como facilitadores, enquanto a falta de conexão da internet e de interação dos estudantes surgiram como os principais desafios da prática pedagógica. A seleção dos conteúdos e a estrutura das aulas não foram amplamente modificadas, e as estratégias de ensino foram fortalecidas com o uso da tecnologia. A dimensão atitudinal foi a mais avaliada, embora os instrumentos avaliativos e o foco do planejamento tenham sido nas aulas teóricas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Física. Ensino Remoto. Covid-19.

Recebido em: 12 fev. 2024
Aprovado em: 4 jan. 2025
Publicado em: 29 mai. 2025



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

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, de acordo com Cunha (1995), refere-se ao cotidiano do professor na preparação e na execução do ensino. A prática pedagógica é a ação docente com intencionalidade e atos que viabilizem essas intenções contribuindo para o aprendizado dos estudantes (Franco, 2016). Dentre os campos de atuação pedagógica no contexto da Educação Básica, encontra-se o componente curricular da Educação Física, a qual tematiza sua prática pedagógica através dos elementos da esfera da cultura corporal de movimento, sendo os professores responsáveis por introduzir e integrar os alunos nessa cultura, possibilitando que estes consigam produzi-la, reproduzi-la e transformá-la (Bracht, 1992; Betti; Zuliani, 2002).

Nos anos de 2020 e 2021, a prática pedagógica escolar necessitou ser repensada em todo o mundo, devido a Pandemia da Covid-19. A doença teve seus primeiros casos na China, tornando-se uma das maiores crises sanitárias do último século, durante aquele momento foi orientado que a população mantivesse isolamento social e a prática de quarentena, sendo apenas os serviços essenciais liberados. As escolas precisaram se reinventar, em função das aulas que foram suspensas presencialmente em todos os níveis de ensino, e passaram a atender os estudantes de maneira remota (Monteiro, 2020; Ariosi; Ribeiro, 2021).

As aulas de ensino remoto emergencial se caracterizaram como uma adaptação curricular temporária para que as atividades de ensino fossem mantidas durante o isolamento social, abrangendo, inicialmente, o ensino remoto e, posteriormente, o ensino híbrido, o qual alternou atividades à distância com atividades presenciais (Hodges *et al.*, 2020). Para tanto, os docentes precisaram adaptar o ensino dos conteúdos que seriam ministrados de forma presencial para o ensino remoto, mediando-os de maneira geral via plataformas digitais e outras tecnologias da informação e comunicação (Souza; Couto; Couto, 2020).

Apartir desta contextualização da temática, observa-se no cenário investigativo que a prática pedagógica dos professores de Educação Física, no contexto da pandemia, foi amplamente analisada sob diferentes temáticas e perspectivas. Dessa forma, foi realizado um levantamento bibliográfico em bases de dados eletrônicas (acervo digital), encontrando-se estudos tanto no cenário brasileiro (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Machado *et al.*, 2020; Ariosi; Ribeiro, 2021; Godoi *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021), quanto em outros países como Estados Unidos (Centeio *et al.*, 2021; Kim *et al.*, 2021; Mercier *et al.*, 2021; Vilchez *et al.*, 2021), Turquia (Gobbi *et al.*, 2020; Korcz *et al.*, 2021; Konukman; Filiz; Unlu, 2022), Espanha (López-Fernandes; Burguenõ; Gil-Espinosa, 2021), Polônia, Macedônia do Norte; Bulgária; Croácia, Kosovo (Korcz *et al.*, 2021), França e Itália (Gobbi *et al.*, 2020) e Coreia do Sul (Jeong; So, 2020) sobre a temática em tela.

Na realidade brasileira, os investigadores constataram que o acesso às tecnologias de informação foi mencionado, ao mesmo tempo, como facilitador e como fator limitador para o desenvolvimento das aulas, enquanto a interação dos estudantes e o processo de avaliação se tornaram desafios para os docentes. Por sua vez, a valorização do saber conceitual foi ampliada e, de maneira geral, os conteúdos foram

vistos mais minuciosamente com as aulas em sua maioria teóricas. De modo similar, estes pesquisadores identificaram que os docentes de outros países perceberam que a prática foi dificultada pelas questões tecnológicas, mais especificamente por falta de treinamento para o uso destas, por falta de aulas práticas e pelo processo avaliativo, assim como foi vista como positiva a ampliação dos conteúdos sobre a saúde e o uso de tecnologias modernas para as aulas no ensino remoto.

Diante deste contexto investigativo, no Brasil encontra-se uma lacuna de estudos com professores da rede federal de educação (Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021), sendo priorizadas as redes municipais (Machado *et al.*, 2020; Ariosi; Ribeiro, 2021; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021), estaduais (Machado *et al.*, 2020; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021) e privadas (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Machado *et al.*, 2020; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021). Destaca-se que investigar professores da rede federal de ensino é analisar a prática pedagógica de um grupo profissional que apresenta, em certa medida, formação e carreira profissional distintas de muitos professores das demais redes de ensino. A rede federal, de acordo com Oliveira *et al.* (2017), é uma rede respeitada pelos setores social e produtivo e, no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes, os professores possuem alto nível de exigência.

Neste cenário, considerando a complexidade do período de pandemia em destaque, da lacuna investigativa e da justificativa abordadas, este estudo tem por objetivo investigar a prática pedagógica no ensino remoto, de professores de Educação Física, atuantes no ensino fundamental, na rede federal de educação, da cidade de Florianópolis.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

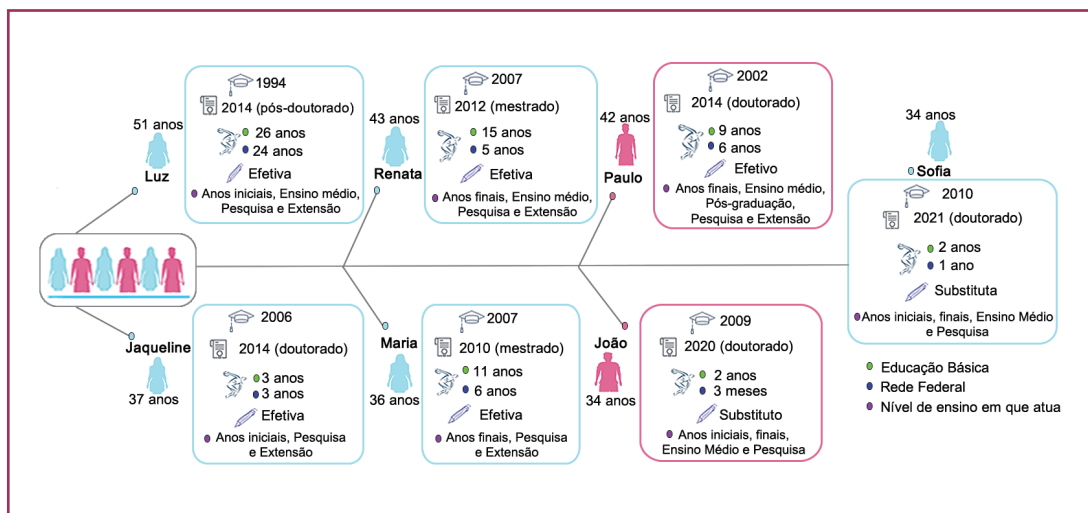
Trata-se de uma pesquisa de estudo de caso, com objetivo descritivo e abordagem qualitativa das informações, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (parecer n. 4.962.313/2021).

A cidade de Florianópolis possui três escolas da rede federal, duas localizadas na parte da ilha e uma na região continental. Todavia, duas destas escolas possuem apenas turmas de ensino médio. Assim participaram do estudo, os professores atuantes em uma das escolas, a qual fornece o ensino fundamental. Com relação à atuação no ensino fundamental, no momento da coleta de dados, duas professoras atuavam somente nos anos iniciais, três professores atuavam somente nos anos finais e dois professores atuavam em ambos os níveis desta etapa de ensino, totalizando assim nove professores que atenderam aos critérios de elegibilidade: professores de Educação Física, atuantes em turmas do ensino fundamental, na rede federal de ensino da cidade de Florianópolis (SC).

Todos os professores foram convidados a participar da pesquisa, sendo que sete professores que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Consentimento de Fotografias, Vídeos e Gravação. As características

profissionais dos professores de Educação Física estão apresentadas na Figura 1. Para identificação das informações (falas) dos professores ao longo desta pesquisa, nomes fictícios foram atribuídos a eles, garantindo dessa maneira o anonimato.

Figura 1 - Caracterização dos professores de Educação Física da rede federal



Fonte: Elaborada para o estudo (2024).

A coleta de dados foi realizada entre dezembro de 2020 e março de 2021, por meio de entrevista semiestruturada, a qual foi baseada na técnica de investigação qualitativa Entrevista, Transcrição, Categorização e Interpretação (ETCI), proposta por Resende (2016). A entrevista contou com questões referentes à caracterização dos professores (nome, sexo, idade, estado civil, ano de conclusão da graduação e maior titulação, tempo de atuação na escola, vínculo empregatício, número de turmas que atua de maneira geral e no ensino fundamental), além de cinco dimensões relacionadas à experiência no ensino remoto: concepção de prática pedagógica; facilitadores e desafios da prática pedagógica; planejamento; conteúdos; estratégias de ensino e processo de avaliação.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, após agendamento prévio de data e horários com os entrevistados, via *Plataforma Teams*, tendo duração média de 1h20. Para o registro das entrevistas, foram utilizados dois gravadores de áudio, além da gravação na *Plataforma Teams*. A opção pelo formato on-line da entrevista ocorreu devido às restrições causadas pela Pandemia da Covid-19, respeitando as normativas de distanciamento social e preservando a segurança dos envolvidos no estudo. Elas foram transcritas na íntegra e enviadas (de forma individual) aos professores, para que realizassem a validação do conteúdo transcrito.

O processo de análise dos dados da entrevista foi realizado com base nas indicações da técnica ETCI, contemplando as etapas de categorização e interpretação (Resende, 2016). Para a organização das entrevistas, codificação e articulação dos dados, utilizou-se o *software* NVivo, com base nas seguintes temáticas: concepções, facilitadores e desafios da prática pedagógica no ensino remoto; planejamento; conteúdos da Educação Física; estratégias de ensino; instrumentos e critérios de avaliação no ensino remoto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS FACILITADORES E OS DESAFIOS NO ENSINO REMOTO PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE FEDERAL

No que se refere à prática pedagógica no ensino remoto, os professores da rede federal de ensino apontaram que ela foi dificultada, necessitando uma reformulação da organização pedagógica da disciplina, principalmente pela diminuição das aulas práticas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Por outro lado, os docentes afirmaram que um ponto positivo no ensino remoto, foi a questão da possibilidade de aprofundamento de conteúdos teóricos, com discussões mais prolongadas e significativas das temáticas estudadas (Figura 2).

Figura 2 - Prática pedagógica, facilitadores e desafios no ensino remoto



Fonte: Elaborada para o estudo (2024).

A prática pedagógica no ensino remoto foi um desafio para todos nós da área da Educação Física (Professora Luz).

O que a gente teve que fazer neste momento foi transferir tudo o que a gente trabalhava no presencial, para um espaço de pouca mobilidade e de pouca relação corporal dos estudantes. A gente desenvolveu várias práticas pedagógicas diferentes, metodologias de trabalho, mas faltou muita coisa, principalmente referente à experimentação corporal (Professor Paulo).

Teve um ponto positivo que muitos conteúdos que são relevantes, importantes de se trabalhar e que a gente não tem tempo e não consegue no dia-a-dia, a gente conseguiu aprofundar (Professora Sofia).

O ensino remoto instigou os professores de Educação Física da rede federal a repensarem a prática pedagógica, precisando ressignificar e reformular a disciplina, permitindo um novo olhar para a própria prática. Assim, como os professores da rede federal, docentes atuantes na rede municipal de Cuiabá - MT (Godoi *et al.*, 2021) mencionaram que o ensino remoto os levou a refletir mais sobre a prática pedagógica, fazendo modificações necessárias para que as aulas se tornassem

possíveis e mais atrativas. Além disso, em outros países, como Estados Unidos (Centeio *et al.*, 2021; Kim *et al.*, 2021; Mercier *et al.*, 2021; Vilchez *et al.*, 2021), Turquia (Gobbi *et al.*, 2020; Konukman; Filiz; Unlu, 2022; Korcz *et al.*, 2021), Espanha (Lópes-Fernandes; Burguenõ; Gil-Espinosa, 2021), França e Itália (Gobbi *et al.*, 2020) e Coréia do Sul (Jeong; So, 2020), os docentes também mencionaram que tiveram sua prática pedagógica ressignificada no período de pandemia Covid-19, tornando-se necessário treinamento para o uso dos recursos tecnológicos, reflexão sobre o processo avaliativo e ensino de conteúdos mais voltados para a saúde, com foco ampliado aos saberes conceituais.

Cabe destacar que a transição do ensino presencial para o ensino remoto desencadeou sentimentos de angústia, ansiedade e medo em professores atuantes nas escolas brasileiras, tornando-se um desafio a ser superado, visto que foi algo novo na educação e em toda a sociedade. Isto exigiu uma adequação quase que imediata por parte da comunidade escolar (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Godoi *et al.*, 2021). Para os docentes, essa mudança implicou não apenas a adaptação a novas ferramentas tecnológicas, mas também a necessidade de reinventar práticas pedagógicas que favorecessem o engajamento e a aprendizagem no período da pandemia. Para os estudantes, as implicações foram igualmente profundas.

A falta de acesso à internet de qualidade e a equipamentos adequados destacou as desigualdades sociais e comprometeu o aprendizado de muitos. Ademais, o distanciamento físico trouxe sentimentos de isolamento e desmotivação, especialmente entre aqueles que dependiam da escola como espaço de convivência e apoio socioemocional. Essa experiência reforçou a importância de políticas educacionais inclusivas, que garantam condições equitativas para o ensino e a aprendizagem, evidenciando que a educação vai além do conteúdo acadêmico, sendo um espaço de interação que deve ser preservado.

No que se refere aos dados apontados pelos professores da rede federal, sobre a possibilidade de aprofundar conteúdos, Freire e Scaglia (2009) concebem que a Educação Física não é uma disciplina inteiramente prática e, por isso, deve-se trazer para as aulas o desafio de debater assuntos do cotidiano e pensar criticamente os conteúdos selecionados e abordados. Soares *et al.* (1992) complementam que a Educação Física deve ir além do saber fazer, possibilitando o aluno o saber pensar sobre esse fazer. Essa abordagem foi favorecida no ensino remoto adotado pelos professores de Educação Física da rede federal de educação, ao proporcionar oportunidades para reflexões mais profundas sobre as práticas corporais e seus significados.

As condições de trabalho foram apontadas como facilitadoras da prática pedagógica, especificando-se a utilização dos recursos tecnológicos, o maior tempo para planejamento e a diminuição do número de turmas, uma vez que, no ensino remoto, as séries em comum tinham aula no mesmo horário. Por outra perspectiva, surgiu como desafio a estrutura do sistema on-line, nos momentos de falta de conexão ou acesso ruim à *internet*.

Talvez na questão de ferramentas, eu acho que facilitou, a gente teve várias possibilidades de trabalhar com os computadores, por exemplo, trabalhar o

gartic que é aquele jogo de desenhar que trabalha com as formas, trabalhar um filme, um documentário, é legal também. A facilidade de mostrar algo quando o aluno fala, daí a gente já entra na internet e já coloca na tela para eles. Eles mesmos já podem procurar. O trabalho com pesquisas é muito rápido, isso facilita o trabalho (Professor João).

Mas ter acesso a vídeos, a animações, a esse meio digital acabou sendo um facilitador (Professora Renata).

A estrutura, os meios de trabalho foram dificultadores, a internet nem sempre ajudava, seja minha, seja dos estudantes (Professora Renata).

Em relação às condições de trabalho como facilitadoras da prática pedagógica, professores atuantes na rede privada e municipal de Cuiabá e de Campo Verde - MT (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Godoi *et al.*, 2021), públicas e privadas do Mato Grosso do Sul (Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021) e estaduais do Paraná (Madrid *et al.*, 2021), docentes atuantes nos Estados Unidos (Centeio *et al.*, 2021) e Espanha (López-Fernandes; Burguenõ; Gil-Espinosa, 2021), também apontaram, em destaque, o uso dos recursos tecnológicos. Além disso, professores de diferentes redes de ensino do estado do Rio Grande do Sul (Machado *et al.*, 2020) citaram, como positivo, o maior tempo para o planejamento das aulas. Nesse contexto, a cultura digital, imposta de maneira urgente no início do isolamento provocado pela pandemia, foi vista como positiva, pois suas ferramentas levaram a novas possibilidades de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem (Ariosi; Ribeiro, 2021).

Por outro lado, o desafio referente à falta de *internet* para o desenvolvimento das aulas de Educação Física também foi vivenciado por outros professores brasileiros (Ariosi; Ribeiro, 2020; Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Machado *et al.*, 2020; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021) e dos Estados Unidos (Kim *et al.*, 2021; Mercier *et al.*, 2021; Vilchez *et al.*, 2021), Espanha (López-Fernandes; Burguenõ; Gil-Espinosa, 2021) e Turquia (Konukman; Filiz; Unlu, 2022), especialmente, pela dificuldade destes em termos de domínio das ferramentas tecnológicas. No que tange aos recursos tecnológicos, Arruda, Gomes e Arruda (2021) reforçam que não houve orientação do Ministério da Educação para promover ações de ampliação de tais recursos, ficando completamente sob a responsabilidade das instituições de ensino e, principalmente, dos professores atuantes na educação, arcarem com suas aquisições e custos.

Por sua vez, a falta de acesso dos estudantes às tecnologias de informação também foi retratada em pesquisas na educação pública brasileira (Machado *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021) e estrangeira (López-Fernandes; Burguenõ; Gil-Espinosa, 2021; Vilchez *et al.*, 2021). Todavia, diferentemente desta realidade, professores atuantes em escolas privadas indicaram não terem vivenciado desafios em termos de falta de equipamentos tecnológicos e de conectividade dos alunos (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020), o que revela o impacto das desigualdades econômicas brasileiras, durante o ensino remoto.

A falta de interação dos alunos nas aulas remotas também foi indicada pelos professores da rede federal como desafio educativo na pandemia, tanto pelos estudantes não ligarem as câmeras quanto por não falarem no microfone

ou participarem no *chat*. Além disso, mencionou-se a falta de proximidade dos professores com os estudantes e a preocupação em mantê-los ativos nas práticas corporais no período de pandemia. Todavia, um professor relatou, não como desafio, mas como facilitador do ensino remoto, a maior interação de alguns estudantes nas aulas on-line, os quais, no ensino presencial, ficavam mais tímidos para expor suas ideias.

Um desafio foi incentivar os alunos, fazer com que eles saíssem da inércia de estar na frente do computador, de ligar as câmeras ou digitar no *chat*, ou abrir os áudios para falar com a gente. Isso foi um desafio muito grande (Professora Maria).

O desafio é o contato mesmo, a gente perde nesse sentido de estar mais próximo e de conhecê-los (Professor João).

Convergindo com as respostas da maioria dos professores da rede federal, professores atuantes em redes públicas e privadas de distintos estados brasileiros também revelaram a falta de interação dos estudantes, a inibição, a resistência em ligar as câmeras (Machado *et al.*, 2020; Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Godoi *et al.*, 2021; Madrid *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021) e a preocupação com a diminuição das atividades práticas dos estudantes com o passar do tempo (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Machado *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021), como dificultadores da prática pedagógica durante a pandemia. Reflete-se assim que o desinteresse dos estudantes em ligar as câmeras pode estar relacionado à falta de contato social e à vergonha destes em relação ao seu corpo, sua performance e, especialmente, ao local em que vivem, considerando-o não propício como ambiente de estudo (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020).

Um aspecto apontado como facilitador do ensino remoto pelos professores da rede federal se relaciona aos conteúdos ensinados, na questão de conseguirem aprofundar e diversificar as unidades temáticas teoricamente, explorando conteúdos que não conseguiam no ensino presencial, especialmente pela prioridade das aulas práticas.

Um facilitador foi o aprofundamento de algumas temáticas, foi muito legal, que no dia-a-dia da escola é muito difícil pela falta de tempo e às vezes acabamos trabalhando de forma superficial (Professora Sofia).

A valorização dos saberes conceituais em período de pandemia também foi apontada por docentes atuantes em outras redes públicas de ensino (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020; Machado *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2021), o que revela a preocupação dos professores em ampliar este conhecimento durante as aulas de Educação Física, mas que, em virtude da tradicional valorização dos saberes práticos, acabavam por ser limitados na escola. No entanto, fica a reflexão de que a ampliação do trabalho de conteúdos mais conceituais pode ter se dado, principalmente, pela diminuição ou inexistência das aulas práticas na disciplina de Educação Física (Machado *et al.*, 2020). Diante desse contexto, reforça-se que a dimensão conceitual do conteúdo está atrelada ao saber, ou seja, ao domínio do conhecimento teórico que fundamenta a prática corporal. Para tanto, essa dimensão se vincula a informações, conceitos, princípios, fatos e teorias que permitem a compreensão das práticas corporais e suas manifestações em diferentes contextos (Darido, 2005).

Nesse cenário, a Educação Física, enquanto componente curricular que possibilita a vivência de práticas corporais no decorrer da prática pedagógica proposta pelos docentes, possui o planejamento e a avaliação atrelados a três dimensões do conteúdo: atitudinais, conceituais e procedimentais. A dimensão atitudinal inclui respeito, cooperação e solidariedade, estando relacionada ao 'saber ser'. A dimensão conceitual envolve os conceitos, as histórias e as regras dos conteúdos aprendidos, correspondendo ao 'saber sobre', enquanto a dimensão procedimental envolve movimentos, fundamentos, técnicas e táticas, referindo-se ao 'saber fazer' (Coll *et al.*, 2000; Darido, 2005).

O componente curricular Educação Física se constitui com ênfase nos saberes corporais, levando a pensamentos de que a disciplina é exclusivamente prática. No entanto, segundo Lorenz e Tibeau (2003), a valorização dos saberes conceituais na Educação Física é um marco importante para modificar o conceito equivocado atribuído a este componente curricular, de 'atividade' para 'disciplina' no contexto escolar. Santos *et al.* (2021) reforçam assim, que, no ensino remoto, isso se tornou mais propício e facilitado, permitindo que os estudantes tivessem ganho para o seu desenvolvimento através de novas formas de aprendizagem, mas sem deixar de se refletir que acarretou, por outro lado, em perda dos benefícios das aulas práticas e do movimento humano.

Ligado a isto, os professores da rede federal de ensino apontaram a atuação profissional, em termos de falta de aulas práticas e dificuldade de relacionar as aulas on-line com o material impresso entregue aos estudantes, como desafios da prática pedagógica no ensino remoto.

No início, foi uma exploração legal, diferente, a gente conseguia ter um controle maior dos estudantes, mas no caso da Educação Física eu insisto em dizer que a nossa disciplina é eminentemente prática, porque a gente explora muito o movimento. Eu trabalhei todos os conteúdos previstos, mas eu não consegui experimentar isso com os estudantes, embora eu tenha proposto atividades para eles fazerem em casa, não é a mesma coisa, porque não tem a mediação do professor. No remoto a maior dificuldade para mim foi isso (Professor Paulo).

Incorporar a parte prática na Educação Física não foi nem um dificultador, ela simplesmente não existiu (Professora Renata).

A diminuição das atividades práticas nas aulas de Educação Física, junto com a dificuldade em encontrar atividades práticas adequadas para o novo formato de ensino, realmente foi uma barreira para os professores desta disciplina (Ariosi; Ribeiro, 2020; Godoi; Kawashima; Gomes, 2020). Assim, Varea e González-Calvo (2021) apontam que esta situação provocou um misto de sentimentos nos docentes, que enfrentavam a ausência das aulas práticas presenciais e a percepção de que a Educação Física estava perdendo sua identidade, caracterizada por vivências e experimentações corporais.

3.2 PLANEJAMENTO E SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NO ENSINO REMOTO

O planejamento e a seleção de conteúdos fazem parte da prática pedagógica dos professores, como instrumentos de organização que conferem propósito à

prática docente (Bossle, 2002). O planejamento envolve a previsão e a organização das atividades didáticas, alinhadas aos objetivos estabelecidos para o ensino de uma disciplina. O planejar não deve ser algo isolado, mas um plano integral, que busque com que os estudantes formem suas capacidades e habilidades, adquiram conhecimentos relacionados aos conteúdos e desenvolvam sua personalidade frente aos desafios e às construções que a aula proporciona (Libâneo, 1994; Neira, 2004).

No ambiente escolar, existem três tipos de planejamento interconectados: o plano da escola; o plano de ensino; e o plano de aulas (Libâneo, 1994). Os conteúdos curriculares se referem a um conjunto de saberes organizados, que se conectam com a cultura dos estudantes e visam promover um aprendizado significativo no processo de ensino e aprendizagem (Coll *et al.*, 2000; Libâneo, 2004).

Ao adentrar nas mudanças apontadas no planejamento do ensino presencial para o ensino remoto, observa-se que elas tiveram relação intrínseca com as facilidades e as dificuldades enfrentadas no isolamento social, como o aumento das aulas teóricas e, conseqüente, diminuição das aulas práticas e do número de aulas semanais de Educação Física para as turmas. Para os professores da rede federal, o planejamento se tornou mais demorado, o planejamento diário passou a ser entregue de maneira formal para a equipe diretiva e os recursos tecnológicos foram incorporados mais enfaticamente. Houve a construção de material impresso que os estudantes retiravam na escola e foi aberto um espaço para que os estudantes pudessem pesquisar no momento da aula. A Figura 3 apresenta o planejamento e os conteúdos selecionados no ensino remoto, dos professores de Educação Física da rede federal de educação.

Figura 3 - Planejamento e seleção dos conteúdos dos professores de Educação Física da rede federal no ensino remoto.



Fonte: Elaborada para o estudo (2024).

Tivemos também que pensar em conteúdos e práticas corporais que pudessem ser trabalhados em pequenos espaços, com materiais adaptados e que abarcassem possibilidades criativas e de movimento. A nossa dimensão era muito maior, buscar formas deles se movimentarem na frente da tela, mas que esse movimento tivesse segurança (Professora Luz).

No on-line, eu fazia planejamento diário formal, com objetivos e tudo mais, porque a gente postava no *Moodle*. Foi legal, porque consegui ter mais clareza do que eu estava fazendo, foi interessante (Professora Jaqueline).

A inclusão de atividades desenvolvidas por meio da construção de material impresso foi uma estratégia de ensino fortemente utilizada por professores de Educação Física, ao longo da experiência do ensino remoto (Godoi *et al.*, 2021; Madrid *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021). Além disso, o maior tempo despendido, para concretização do planejamento, levou os professores a passarem muitas horas em frente ao computador, gerando desgaste físico e emocional (Madrid, *et al.*, 2021). Reflete-se assim que, em especial, a inclusão de recursos tecnológicos e digitais, de fato, impactou a destinação em maior número de horas para o planejamento das aulas (Nardon; González, 2019).

Especialmente, no que tange à seleção de conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, durante o ensino remoto, cinco professores informaram que não houve mudança na seleção dos conteúdos, por eles selecionados, para serem ensinados aos estudantes. Somente, duas professoras, que atuavam especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, indicaram que, dentre os conteúdos já programados para o ano letivo, selecionaram alguns que foram considerados mais viáveis de serem trabalhados no momento pandêmico. Assim, no ensino remoto, os professores mantiveram alguns dos conteúdos de maneira prática, de acordo com as condições e possibilidades dos estudantes, e muitas das temáticas foram exploradas na teoria. Dentre os conteúdos trabalhados pelos docentes, destacaram-se as lutas, os conteúdos das emoções e de ginástica de conscientização corporal (meditação, yoga), os conteúdos voltados para a saúde e para a percepção corporal, as danças e os esportes, com maior foco na abordagem teórica e conceitual.

Os conteúdos foram os mesmos trabalhados, o que teve foi esse aprofundamento teórico (Professora Renata).

Eu tentei não alterar os conteúdos, eu tentei utilizar os conteúdos previstos e programados para as séries que eu dou aula, mas reconfigurar, repensar. Então, por exemplo, no 7º ano, eu tenho um bloco de conteúdo que é percepção corporal e cabia perfeitamente esse conceito na pandemia. Então, eu só mudei os subtemas digamos assim. Mas, o tema central, o tema norteador se manteve (Professora Maria).

Os conteúdos básicos foram trabalhados, mas teve uma seleção do que dar prioridade, que fosse possível de realizar de forma on-line. Por exemplo: ginástica olímpica, fica quase impossível de trabalhar on-line por falta de estrutura e de acompanhamento na segurança dos alunos, pois nem todos possuem câmeras para serem acompanhados (Professora Luz).

Os conteúdos previstos para o ensino na disciplina de Educação Física realmente foram os menos afetados com a pandemia (Machado *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Ribeiro, 2021), em virtude da característica dos conhecimentos da área ensinados na escola, os quais podem ser abordados, tanto de forma teórica quanto prática. Essa flexibilidade evidencia o papel da prática pedagógica como um processo dinâmico e adaptável, que busca atender às demandas do contexto educacional, mesmo em cenários desafiadores, fortalecendo o conceito de ações e intenções docentes que contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem (Franco, 2016). Docentes atuantes nos Estados Unidos (Vilchez *et al.*, 2021) mencionaram que os conteúdos ensinados, foram os mais relacionados às questões de saúde. Assim, observa-se que as principais mudanças

ocorreram na forma de ensiná-los e não na inclusão ou exclusão destas das aulas, corroborando com as respostas dos professores da rede federal de ensino, da cidade de Florianópolis-SC.

3.3 ESTRUTURA DAS AULAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO ENSINO REMOTO

No que se refere à estrutura das aulas de Educação Física, esta não foi impactada com o ensino remoto, permanecendo momentos de conversa inicial, desenvolvimento do conteúdo e fechamento da aula. Considerando o processo de ensino e aprendizagem como uma interação contínua entre professor e aluno, a aula se configura como a expressão didática desse processo, tornando-se prática pedagógica quando dá sentido e direcionamento à ação do docente (Franco, 2016). Em relação às estratégias de ensino e materiais utilizados, muitas foram as mudanças vivenciadas pelos professores da rede federal (Figura 4).

Figura 4 - Estrutura das aulas e estratégias de ensino de Educação Física, no ensino remoto, na rede federal de educação



Fonte: Elaborada para o estudo (2024).

Em alguns momentos, eu usava a estratégia de perguntas, de questionamentos, dividia os alunos em salas menores, com o objetivo de pesquisar determinados conteúdos e até apresentarem para eles mesmos (Professora Renata).

Em alguns blocos de conteúdos, eu trabalhei muito com pesquisa, construções textuais, métodos criativos de ensino, focando em questões como criatividade e ludicidade. Eu tentei muito manter o trabalho coletivo com os alunos [...] muitas questões e tarefas para eles refletirem, para eles entenderem o momento ou para simplesmente falarem o que estavam sentindo. Outros recursos foram questionários, avaliações, no Moodle mesmo, que eu montava e eram questionários teóricos, trabalhos teóricos, trabalhos práticos, rodas de conversa, debates, trazer pessoas de fora para a aula, foram muitos recursos utilizados para essa reinvenção da disciplina (Professora Maria).

Muitas foram as estratégias de ensino utilizadas no ensino remoto pelos professores da rede federal de educação. Foram incluídos nas aulas de Educação Física, os jogos e os jogos de tabuleiro on-line, as filmagens e/ou fotos, a utilização de música, a realização das atividades em conjunto nas telas e o convite para outras pessoas ministrarem as aulas para as turmas. Além disso, algumas estratégias, como exposição oral, questionamentos, discussões e reflexões, apresentação de pesquisas e trabalhos em grupos foram ampliadas.

Para dar suporte às aulas remotas, os vídeos estiveram muito presentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física (Machado *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2021). Fato que fez com que os docentes tivessem a necessidade de os assistir com antecedência e realizar mediações antes, durante e ao final do vídeo, para fomentar discussões e instigar reflexões por parte dos estudantes (Barroso *et al.*, 2011), o que se relaciona ao tempo despendido para planejamento, também identificado nos resultados da pesquisa.

Os espaços mais utilizados saíram dos espaços externos da escola e arredores para a plataforma *Moodle* e o *Google Meet*, enquanto os materiais mais utilizados se tornaram os vídeos, as imagens e os livros da *internet*, o caça palavras do *Moodle*, o *Quiz Kahoot*, o próprio corpo, as apostilas, os *links de sites* e os materiais construídos (jogo de tabuleiro, peteca, disco, chocalho, boliche etc.). Além disso, foi evidenciado que os espaços e os materiais precisaram ser adequados à realidade dos alunos, utilizando-se os disponíveis em suas casas, como: pátio, quarto, cozinha, cama, sofá, cadeira, parede, tapete, sementes, folhas, meias, potes de iogurte, cabo de vassoura, tampinhas, copo, garrafa pet, entre outros (Figura 5).

Figura 5 - Materiais e espaços utilizados no ensino remoto



Fonte: Elaborada para o estudo (2024).

Materiais, eu usava audiovisuais, materiais impressos, recursos tecnológicos que a gente via disponíveis ou que aprendíamos uns com os outros (Professora Maria).

Eu usava o espaço virtual que era a plataforma do *Moodle*, então lá tinham os vídeos, os recursos que a gente ia usar, passava as tarefas e

eles entregavam por lá, algumas brincadeiras aconteceram na plataforma também (Professora Jaqueline).

Solicitamos materiais, mas tudo sucata, por exemplo, tampinhas, papel amassado. Sempre tinha um material, pois isso dava vida para as aulas, mas esse material sempre foi pensando no que eles poderiam encontrar em casa (Professora Luz).

A utilização do *Moodle* e do *Google Meet*, como ambiente virtual de aprendizagem para as aulas de Educação Física, foram constantemente utilizados por professores de redes públicas e privadas de diferentes locais do Brasil (Machado *et al.*, 2020; Ariosi; Ribeiro, 2021; Godoi *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2021; Zaim-de-Melo; Ribeiro, 2021). No entanto, para além destes, alguns professores vivenciaram o uso do *WhatsApp* para enviar e receber as atividades dos estudantes (Machado *et al.*, 2020; Ariosi; Ribeiro, 2021; Godoi *et al.*, 2021; Madrid *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2021), usaram canais do *YouTube* (Ariosi; Ribeiro, 2021; Godoi *et al.*, 2021) e redes sociais, como *Facebook* e *Instagram* (Machado *et al.*, 2020; Ariosi; Ribeiro, 2021; Zaim-de-Melo; Ribeiro, 2021), espaços virtuais não explorados pelos professores de Educação Física da realidade em tela (rede federal de educação).

Observa-se que, na realidade brasileira, as aulas de Educação Física precisaram ser repensadas e reformuladas nas diferentes redes de ensino, em questão de materiais, espaços, infraestrutura e atividades desenvolvidas, o que de fato tornou-se um desafio e exigiu certa resiliência por parte dos professores para enfrentá-los. Além da adequação ao contexto da pandemia em si, a disciplina precisou se adequar ainda mais à realidade dos estudantes, para atingir sua valorização como componente curricular e ter seu ensino efetivado na formação e no desenvolvimento destes, mantendo-os interessados nos estudos (Ariosi; Ribeiro, 2021; Santos *et al.*, 2021). Na realidade estrangeira (Konukman; Filiz; Unlu, 2022; Vilchez *et al.*, 2021), os docentes mencionaram que as estratégias de ensino foram também variadas, com aulas personalizadas, uso criativo da tecnologia, atividades interativas e *exergames*.

A prática pedagógica, nesse contexto, revelou-se como um conjunto de ações intencionais, reflexivas e adaptativas, permitindo que os docentes ressignificassem suas abordagens para atender às novas demandas educativas, buscando garantir a efetividade do ensino e a continuidade da aprendizagem dos estudantes. Corroborando, Franco (2015) reforça que a prática pedagógica deve se configurar na mediação com o outro, incluindo e ultrapassando a didática no contexto das relações e da transformação social.

3.4 INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Conforme Quina (2009), no contexto escolar, a avaliação é classificada em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica ocorre geralmente no início do ano letivo, quando o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados. A formativa se desenvolve ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o professor reorienta sua prática pedagógica com base nos resultados dos estudantes e a avaliação

somativa foca no resultado final do processo, sendo realizada por meio de provas, testes, trabalhos e outros instrumentos que resultam em notas ou conceitos.

Oliveira *et al.* (2020) complementa que a avaliação em Educação Física é uma ferramenta que auxilia na verificação dos avanços ou das dificuldades dos alunos, em consonância com os objetivos definidos pelo professor, os quais devem estar alinhados com os conteúdos ensinados e suas dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental. Os instrumentos e os critérios de avaliação são essenciais na prática pedagógica docente, pois a avaliação contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes. Quina (2009) ressalta que não existe um critério único para avaliar em Educação Física escolar, sendo os critérios definidos conforme os objetivos e as demandas específicas de cada aula. Com base nesses critérios, os instrumentos de avaliação são utilizados para verificar o alcance dos objetivos propostos, promovendo um acompanhamento consistente do desenvolvimento dos estudantes.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física da rede federal investigados foram os trabalhos teóricos, o questionário, as atividades da apostila, as provas e os trabalhos práticos. Os critérios avaliativos, por sua vez, tiveram foco na dimensão atitudinal (interesse, participação nos trabalhos em grupo ou de apresentação, comportamento, presença nas discussões fomentadas), seguida da dimensão procedimental (realização das atividades nos cadernos construídos pelos professores), não sendo citada a dimensão conceitual. A Figura 6 ilustra o processo avaliativo das aulas de Educação Física, na rede federal de educação, no período da pandemia Covid-19.

Figura 6 - Instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos no ensino remoto



Fonte: Elaborada para o estudo (2024).

Eu mantive os mesmos, porque a gente trabalhou da mesma forma. A diferença é que agora eu fiz questionários com eles, esses questionários eles tinham um prazo para fazer. Eles tinham acesso aos conteúdos para responder os questionários, foi bem tranquilo, era quase um estudo dirigido que eu fazia com eles (Professor Paulo).

Os critérios foram os mesmos: participação, motivação, dedicação, entregar no prazo, as responsabilidades que eles têm que ter, o respeito de ouvir o colega e de se posicionar, principalmente em discussões. Como a

gente conseguiu aprofundar alguns conteúdos que eram mais polêmicos, então de todo mundo entender o respeito às opiniões divergentes e até onde que é uma opinião ou não, esses pontos foram bem legais. Pode parecer contraditório porque eu não vou analisar o movimento, mas vou analisar essas questões éticas, mas eu acho que são importantes de serem analisadas como critério de avaliação (Professora Sofia).

Assim, observa-se que instrumentos de avaliação do ensino presencial foram basicamente mantidos no ensino remoto, juntamente com a predominância de critérios na dimensão atitudinal. No entanto, observa-se, em alguns momentos, certa contradição entre as facilidades da prática pedagógica e o foco do planejamento (saberes conceituais dos conteúdos), apontados pelos professores, os instrumentos utilizados (provas, questionários, trabalhos teóricos e práticos, apostilas) e a dimensão prioritária nos critérios avaliativos (atitudinal). Neste caso, especialmente, o planejamento e os instrumentos focaram no caráter teórico, enquanto os critérios não focalizaram a dimensão conceitual para avaliar os estudantes.

Reflete-se assim que a avaliação dos alunos durante o ensino remoto foi elemento desafiador da prática pedagógica dos professores, tanto para avaliá-los no sentido próprio da avaliação quanto para dar os *feedbacks* das atividades desenvolvidas (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020). Assim, dificuldades foram vislumbradas no momento de diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem e as avaliações, em sua totalidade, podem ter se tornado superficiais e ineficazes (Madrid *et al.*, 2021). O ensino remoto trouxe desafios para tornar o processo avaliativo justo e adequado, considerando as diferenças no acesso à tecnologia e no apoio familiar recebido pelos estudantes no ensino remoto. Por isso, tornou-se importante variar as avaliações, levando em conta não só os resultados, mas também as condições em que os alunos aprenderam. A avaliação nesse contexto, além de mensurar o conhecimento, pôde orientar e auxiliar o processo de ensino.

Por fim, dentre pontos positivos e negativos, o que foi possível mensurar com as informações obtidas na investigação é que o ensino remoto levou os professores a reestruturarem, ressignificarem e conduzirem a prática pedagógica da disciplina, especialmente, levando em consideração a estrutura do sistema on-line e a realidade dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica de professores de Educação Física na rede federal, no ensino remoto, foi reformulada em virtude das dificuldades encontradas, especialmente pela troca de aulas práticas por teóricas, em consonância com outras pesquisas desenvolvidas neste período de profundas mudanças no ensino ofertado em escolas de Educação Básica. O uso dos recursos tecnológicos e o aprofundamento dos conteúdos foram vistos como facilitadores, reforçando a ideia de Freire e Scaglia (2009) de que a Educação Física enquanto componente curricular não se caracteriza como uma disciplina inteiramente prática, mas também como um espaço de debate de questões cotidianas e análise crítica dos conteúdos explorados.

Por outro lado, a falta de conexão da internet e de interação dos estudantes surgiram como os principais desafios da ministração de aulas no período pandêmico.

Assim, as informações obtidas no estudo, em acordo com o referencial base discutido, vão ao encontro do referencial epistemológico reformista da Educação Física Escolar, que a partir da década de 1980 iniciou as discussões para a Educação Física não ser mais uma atividade, mas um componente curricular efetivo da Educação Básica. Isso fez com que se alterasse a lógica de interpretação da prática e que esta fosse vista como produtora de saberes, tão potente quanto a teoria. Ao mesmo tempo, tem deflagrado a necessidade de a área ter em sua prática pedagógica, planejamento, conteúdos, avaliação, entre outros elementos consolidados que a justifiquem como uma disciplina na escola.

O planejamento, que era realizado de modo anual, passou a ser também construído e entregue em cada aula, além da necessidade de produção de materiais e atividades impressas. Autores como Bossle (2002) e Neira (2004) apontam que a maneira com que o professor reflete, organiza, coordena e articula suas aulas determina características diferenciais de sua prática pedagógica. Esses autores destacam que ter uma estruturação da aula consistente é fundamental, exigindo do professor criatividade e flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, pode-se concluir que as mudanças impostas pelo ensino remoto contribuíram para fortalecer a prática pedagógica dos professores da rede federal. Por sua vez, a seleção dos conteúdos e a estrutura da aula não necessitaram de maiores alterações, enquanto as estratégias de ensino foram fortalecidas pelo uso de recursos tecnológicos.

Na avaliação, a dimensão atitudinal permaneceu a mais avaliada, assim como era no ensino presencial, embora os instrumentos avaliativos e o foco do planejamento tenham sido mais nas aulas teóricas e, conseqüentemente, na dimensão conceitual. A avaliação, enquanto elemento essencial da prática pedagógica, permite ao docente refletir de forma crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor na Educação Física escolar é englobar todas as dimensões dos conteúdos em sua prática (Neira, 2006). Conclui-se, portanto, que o ensino remoto trouxe desafios para os professores da rede federal de educação, ao mesmo tempo que reforçou a importância de uma abordagem abrangente, que contemple as diferentes dimensões do aprendizado.

A limitação do estudo está atrelada à realização da entrevista com os professores, as quais aconteceram de forma on-line, o que restringiu a relação entre pesquisadores e professores. Torna-se relevante a análise de planos de ensino dos professores de Educação Física na rede federal, evidenciando a relação entre os objetivos de aprendizagem e das dimensões dos conteúdos, com os critérios avaliativos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; RIBEIRO, Fabricio Augusto. Cenário das aulas de Educação Física escolar no contexto da pandemia Covid-19 no Centro-Oeste Paulista. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 61, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4290>. Acesso em: 8 dez. 2023.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta; GOMES, Suzana dos Santos; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1730-1753, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14788>
- BARROSO, André Luís Ruggiero *et al.* Objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. In: DARIDO, Suraya Cristina. (org.). **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. p. 24-33.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CENTEIO, Erin *et al.* The success and struggles of Physical Education teachers while teaching online during the covid-19 pandemic. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 4, p. 667-673, June 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0295>
- COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- GOBBI, Erica *et al.* Promoting physical activity during school closures imposed by the first wave of the covid-19 pandemic: physical education teachers' behaviors in France, Italy and Turkey. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 24, p. 9431, Dec. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249431>

- 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, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>
- GODOI, Marcos *et al.* 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, abr. 2021. DOI: <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e012.id995>
- HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Boulder, Colorado, Mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 set. 2023.
- JEONG, Hyun-Chul; SO, Wi-Young. Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 19, p. 7279, Oct. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>
- KIM, Minhyun *et al.* Physical education teachers' online teaching experiences and perceptions during the COVID-19 pandemic. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 21, n. 3, p. 2049-2056, Jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3261>
- KONUKMAN, Ferman; FILIZ, Bijen; ÜNLÜ, Huseyin. Teachers' perceptions of teaching physical education using online learning during the COVID-19: A quantitative study in Turkey. **Plos One**, v. 17, n. 6, p. e0269377, Jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269377>
- KORCZ, Agata *et al.* Physical education teachers' opinion about online teaching during the covid-19 pandemic—comparative study of European countries. **Sustainability**, v. 13, n. 21, Oct. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132111730>
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPÉZ-FERNÁNDES, Iván; BURGUEÑO, Rafael; GIL-ESPINOSA, Francisco Javier. High school physical education teachers' perceptions of blended learning one year after the onset of the covid-19 pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 21, Oct. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111146>
- LORENZ, Camila F.; TIBEAU, Cynthia. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 9, n. 66, nov. 2003. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd66/medio.htm>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>
- MADRID, Sílvia Christina de Oliveira *et al.* Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 277, p. 2-19, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46642/efd.v26i277.2832>
- MERCIER, Kevin *et al.* 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, Mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-354, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaagustus/article/view/552/301>. Acesso em: 29 out. 2023.

NARDON, Tiago Aparecido; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Jogos e brincadeiras: o ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1-15, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58147>

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula**: conversando sobre a prática. São Paulo: Phorte, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro *et al.* O trabalho docente sob a ótica dos professores de uma instituição da rede federal de educação profissional científica e tecnológica. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65069>

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro *et al.* Trabalho docente: uma leitura dos professores na instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 127-143, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.150>

QUINA, João do Nascimento. **A organização do processo de ensino em Educação Física**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%c3%a3o%20Quina.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RESENDE, Rui. Técnica de investigação qualitativa: ETCI. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, v. 2, n.1, p. 50-57, 2016. Disponível em: http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_2_1.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

SANTOS, Any Gracielle Brun dos *et al.* Diagnóstico das aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul durante a pandemia da covid-19. **EaD em foco**, v. 11, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1300>

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros; COUTO, José Cláudio Diniz; COUTO, Luzia Serapicos Martins Diniz. Escolas e a pandemia, ações de enfrentamento do afastamento educacional. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 1, p. 99-115, set. 2020.

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Touchless classes and absent bodies: teaching Physical Education in times of COVID-19. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 8, p. 831-845, Jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>

VILCHEZ, Jocelyn *et al.* Teachers and school health leaders' perspectives on distance learning physical education during the covid-19 pandemic. **Journal of School Health**, v. 91, n. 7, p. 541-549, May 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.13030>

ZAIM-DE-MELO, Rogério; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza; RIBEIRO, Edineia Aparecida Gomes. Prática pedagógica e docência: o olhar do professor de educação física no enfrentamento da Covid-19. **Revista Kinesis**, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546464306>

Abstract: The aim of the study was to investigate the pedagogical practice of Physical Education teachers working in primary education in the federal education network of Florianópolis, Santa Catarina. Seven teachers participated in the study. Data were collected and analyzed using the Interview, Transcription, Categorization and Interpretation (ITCI) technique. Pedagogical practice has changed, especially with the reduction in practical lessons. The use of technological resources and the deepening of content were seen as facilitators, while the lack of internet connection and student interaction emerged as the main challenges in teaching practice. The selection of content and the structure of the lessons were not widely modified, and teaching strategies were enhanced with the use of technology. The attitudinal dimension was the most highly rated, although the assessment tools and the focus of the planning were on theoretical lessons.

Keywords: Pedagogical Practice. Physical Education. Remote teaching. Covid-19.

Resumen: El objetivo del estudio fue investigar la práctica pedagógica en la enseñanza a distancia de profesores de educación física que trabajan en escuelas primarias de la red federal de educación de Florianópolis, Santa Catarina. Siete profesores participaron en el estudio. Los datos se recogieron y analizaron mediante la técnica de Entrevista, Transcripción, Categorización e Interpretación (ETCI). La práctica pedagógica cambió, especialmente debido a la reducción de las clases prácticas. El uso de recursos tecnológicos y la profundización en los contenidos se consideraron facilitadores, mientras que la falta de conexión a Internet y la interacción de los alumnos surgieron como los principales retos de la práctica docente. La selección de contenidos y la estructura de las clases no se modificaron mucho, y las estrategias de enseñanza se reforzaron con el uso de la tecnología. La dimensión actitudinal fue la mejor valorada, aunque los instrumentos de evaluación y el enfoque de la planificación se centraron en las lecciones teóricas.

Palabras clave: Práctica Pedagógica. Educación Física. Enseñanza a distancia. Covid-19.

LICENÇA DE USO

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

CONFLITO DE INTERESSES

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

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Alessandra Catarina Martins: Concepção e planejamento; análise e interpretação dos dados; revisão crítica do conteúdo; participação efetiva na escrita do manuscrito; participação na revisão e aprovação final do texto.

Gabriel Costa de Souza: revisão crítica do conteúdo; participação efetiva na escrita do manuscrito; participação na revisão e aprovação final do texto.

Franciane Maria Araldi: revisão crítica do conteúdo; participação efetiva na escrita do manuscrito; participação na revisão e aprovação final do texto.

Alexandra Folle: Concepção e planejamento; análise e interpretação dos dados; participação na revisão e aprovação final do texto.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (parecer n. 4.962.313/2021).

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001. Ao Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação PROMOP, da UDESC. Ao Programa de Bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

COMO REFERENCIAR

MARTINS, Alessandra Catarina; SOUZA, Gabriel Costa de; ARALDI, Franciane Maria; FOLLE, Alexandra. Prática pedagógica em Educação Física Escolar na pandemia da covid-19. **Movimento**, v. 31, p. e31004, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138554>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

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