



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

***EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO DA PANDEMIA DE
COVID-19: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E EXPECTATIVAS DE
PROFESSORES(AS) E DE ESTUDANTES.***

JAIR ROCHA DE OLIVEIRA

Sob a Orientação da Prof.^a Dr.^a
Fabiane Frota da Rocha Morgado

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica - Nova Iguaçu, RJ
Maio de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48e Oliveira, Jair Rocha de , 1971-
Educação Física Escolar no período da pandemia de Covid-19: Desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e de estudantes / Jair Rocha de Oliveira. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
230 f.: il.

Orientadora: Fabiane Frota da Rocha Morgado.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Fundamentos da Educação. 2. Saúde e Educação. 3. Educação Física Escolar. 4. Cultura Corporal de Movimento. 5. Pandemia de Covid-19. I. Morgado, Fabiane Frota da Rocha, 1980-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 458 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.030444/2024-88

Seropédica-RJ, 28 de junho de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

JAIR ROCHA DE OLIVEIRA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 06/05/2024

Membros da banca:

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

JOSE HENRIQUE DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

CRISTIANO JOSÉ MARTINS DE MIRANDA. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

ANA PAULA DA SILVA SANTOS. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 01/07/2024 12:34)
FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matrícula: 2200105

(Assinado digitalmente em 03/07/2024 20:04)
JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matrícula: 387329

(Assinado digitalmente em 30/06/2024 10:10)
VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matrícula: 2518421

(Assinado digitalmente em 01/07/2024 18:23)
CRISTIANO JOSÉ MARTINS DE MIRANDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 002.403.017-14

(Assinado digitalmente em 30/06/2024 15:06)
ANA PAULA DA SILVA SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 033.666.707-89

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **458**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/06/2024** e o código de verificação: **9d32525b20**

“A vida é uma sequência de encontros inéditos com o mundo, portanto ela não se deixa traduzir em fórmulas de nenhuma espécie.” (Clovis de Barros Filho).

DEDICATÓRIAS

A Ivan de Oliveira e Dinah Rocha de Oliveira,
por estarem sempre ao meu lado para corrigir erros, aplaudir acertos e comemorar as
vitórias.

À Anice Maria Carmo de Oliveira,
ao Renan Carmo de Oliveira e à Aimée Carmo de Oliveira, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Fabiane Frota da Rocha Morgado pela oportunidade dada para ingressar no curso, pela sua condução no processo de construção e de orientação da tese, sempre demonstrando sabedoria e paciência em suas intervenções.

À Profa. Vania Rocha de Oliveira, pelo seu amor fraternal e incentivo na minha formação profissional.

À Profa. Valéria Nascimento Lebeis Pires, pelo incentivo à pesquisa, por seu apoio na construção das análises executadas, além de seu auxílio na orientação e, principalmente, pela sua amizade.

À Profa. Ana Maria Dantas Soares, pela amizade e incentivo ao pensamento crítico, que orientaram minha formação educacional.

Ao Prof. José Henrique dos Santos, pela sua integridade docente que inspirou minha formação técnica e pelo apoio na participação da banca.

À Profa. Milene Tavares Fontes, por sua participação na qualificação, amizade e ajuda na elaboração de conteúdos sobre a pandemia de COVID-19.

À Profa. Ana Paula da Silva Santos, por sua participação na banca, amizade e apoio no conteúdo das abordagens pedagógicas.

Ao Prof. Luciano Bicchieri Medeiros, por sua participação como suplente na qualificação, amizade e apoio.

Ao Prof. Cristiano José Martins de Miranda, por sua participação na banca, amizade e apoio.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos

Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, por dividirem conhecimentos e aguçarem minha curiosidade acadêmica.

Aos amigos(as) da Turma 2020 do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, por compartilharem conhecimentos, dificuldades, angústias e alegrias nos anos de curso. Muito orgulho de pertencer à turma “Qualis SARS 19”.

Aos estudantes terceiranistas do ensino médio participantes da pesquisa, cuja colaboração foi fundamental para construção da capacidade de entender a Educação Física Escolar. Meu coração estará sempre com vocês, Deus os abençoe.

Aos professores(as) participantes da pesquisa, cuja colaboração foi fundamental para orientar meus pensamentos sobre a atuação da Educação Física Escolar dentro do colégio e da sociedade. Muito obrigado por sua ajuda, serei sempre grato.

À Profa. Rebeca Silva de Medeiros, pelo apoio técnico instrumental, paciência, organização das tarefas, disposição para acompanhar as atividades de campo da equipe de pesquisa e, principalmente, pelas suas análises precisas sobre os diálogos que foram fundamentais na construção da categorização. Muito grato por sua ajuda.

À Profa. Luciana Fonseca Dias, pelo apoio técnico instrumental, paciência, organização das tarefas, disposição para acompanhar as atividades de campo da equipe de pesquisa. Muito grato por sua ajuda.

À Profa. Vitória Ferreira de Moraes, pelo apoio técnico instrumental, organização das tarefas e disposição para acompanhar as atividades de campo da equipe de pesquisa. Muito grato por sua ajuda.

À Profa. Camila Lopes Silva, pelo apoio técnico instrumental, organização das tarefas e disposição para acompanhar as atividades de campo da equipe de pesquisa. Muito grato por sua ajuda.

À Profa. Sandra Rocha Arruda, pelo apoio técnico instrumental, organização das tarefas, disposição para acompanhar as atividades de campo da equipe de pesquisa e pelas suas análises precisas sobre os diálogos. Muito grato por sua ajuda.

À equipe de direção das escolas participantes deste estudo, por disponibilizar tempo, espaço físico, apoio técnico e consentir que os discentes participassem da pesquisa. Muita gratidão por isso.

À Equipe da Seção de Educação Física do Colégio Militar do Rio de Janeiro, por seu apoio, paciência e cobertura durante o meu estudo. Muito obrigado.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, minha “alma mater” e fonte inspiradora do aprendizado, eterna gratidão.

E, finalmente, aos estudantes das diversas escolas, colégios e universidades que atuei nesses anos de magistério, vocês são a inspiração nos momentos mais difíceis de uma pesquisa, eterna gratidão.

OLIVEIRA, Jair Rocha. **Educação Física Escolar no período da pandemia de Covid-19: desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e de estudantes**. 2024. 230p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Resumo:

Durante a pandemia de COVID-19, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem foi marcado pela dificuldade de manter as atividades educativas diárias, inclusive, no contexto da Educação Física Escolar. Este estudo teve por objetivo analisar os desafios, as possibilidades e as expectativas de estudantes e de professores(as) na Educação Física Escolar durante o ensino remoto e híbrido devido à pandemia de COVID-19. A investigação apresentou abordagem qualitativa e o método de estudo foi exploratório e descritivo. Utilizou-se grupo focal (presencial e online) como estratégia para coleta de dados. Foram realizados 4 grupos focais presenciais com estudantes do ensino médio de escolas federais e estaduais do Rio de Janeiro, cada um com 12 participantes, num total de 48 estudantes (média de idade 18,6 anos, DP = 0,84). Com professores(as), foram realizados dois grupos focais *online*: um com 9 participantes de escolas da rede estadual e o outro 10, da rede federal, num total de 19 (média de idade 52,3 anos, DP = 5,56). Um guia de perguntas foi utilizado para coletar dados das questões relacionadas aos desafios, às possibilidades e às expectativas percebidas por estudantes e professores(as) durante as aulas remotas e híbridas. Os diálogos foram transcritos para viabilizar a análise de conteúdos de acordo com a proposta de Bardin. Como resultado, palavras-chave foram categorizadas nas dimensões do conhecimento: atitudinal, conceitual e procedimental. Os principais desafios foram: o isolamento social, o uso emergencial de tecnologia para aulas e propor conteúdo prático a distância. As principais possibilidades foram: a interação que favoreceu o contato, aprender a lidar com a tecnologia e conseguir realizar atividade física à distância. Por fim, as principais expectativas foram: manter a criatividade, se adaptar continuamente, incorporar metodologias inovadoras e beneficiar o desenvolvimento das práticas corporais. Em conclusão as questões dialogadas foram fundamentais para se verificar os enfrentamentos da Educação Física Escolar durante a pandemia, visando melhorar a sua prática educacional para o futuro, principalmente demonstrando a sua importância como responsável pela socialização favorecendo assim a consciência crítica para auxiliar na transformação da sociedade.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação. Saúde e Educação. Educação Física Escolar. Cultura Corporal de Movimento.

OLIVEIRA, Jair Rocha. **School Physical Education in the period of the covid-19 pandemic: confrontations, possibilities and expectations of teachers and students**. 2024. 230p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Abstract:

During the pandemic, the development of the teaching and learning process was marked by a difficulty of keep the daily educational activities, including the context of Physical Education at school. This study aimed to analyze the challenges, possibilities and expectations of students and teachers during remote and hybrid teaching due to the worries about COVID-19. The investigation had a qualitative approach and the study method was exploratory and descriptive. A focus group (in person and online) was used as a strategy for data collection. Four face-to-face focus groups were held with high school students from public schools, whether public or federals, in Rio de Janeiro, each one with 12 participants, for a total of 48 students (average age 18.6 years, SD = 0.84). With teachers, the online focus groups were realized with 2 groups, one with 9 participants from state schools and the other 10, from the federal ones, for a total of 19 (age 52.3 years approximately, SD = 5, 56). A question guide was used to collect data related to the challenges, possibilities and expectations perceived by students and teachers during remote and hybrid classes. The dialogues were transcribed to enable content analysis in accordance with Bardin's proposal. As a result, keywords were categorized into the dimensions of knowledge: attitudinal, conceptual and procedural. The main challenges were: social isolation, the emergency use of technology for classes and offering practical content remotely. The main possibilities were: interaction that favored contact, learning to deal with technology and being able to perform physical activity remotely. The main expectations were: the hability of keep the creativity, be able of continuously adapt yourself to specific situations, incorporating innovative methodologies and contribute with the development of body practices. In conclusion, the questions discussed were fundamental to verifying the confrontations of School Physical Education during the pandemic, aiming to improve its educational practice for the future, mainly demonstrating its importance as responsible for socialization, thus favoring critical awareness to assist in the transformation of society.

Keywords: Fundamentals of Education. Health and Education. School Physical Education. Body Culture of Movement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Configuração dos participantes	63
Quadro 2	Procedimentos	212
Quadro 3	Designação de Participantes	70
Quadro 4	Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes	79
Quadro 5	Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes	84
Quadro 6	Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes	90
Quadro 7	Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)	95
Quadro 8	Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)	104
Quadro 9	Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)	109
Quadro 10	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes	111
Quadro 11	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes	114
Quadro 12	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes	117
Quadro 13	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)	118
Quadro 14	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)	119
Quadro 15	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)	121
Quadro 16	Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes	123
Quadro 17	Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes	125
Quadro 18	Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes	128
Quadro 19	Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)	133
Quadro 20	Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)	138
Quadro 21	Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa Jornal O Globo	210
Figura 2	Capa da Revista Veja	212
Figura 3	Visão geral da caracterização das fases pedagógicas	66
Figura 4	Desenvolvimento da Análise e Interpretação de Dados	213
Figura 5	Desafios dos(as) Estudantes	79
Figura 6	Desafios dos(as) Professores(as)	95
Figura 7	Possibilidades dos(as) Estudantes	111
Figura 8	Possibilidades dos(as) Professores(as)	118
Figura 9	Expectativas dos(as) Estudantes	123
Figura 10	Expectativas dos(as) Professores(as)	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características sociodemográficas dos(as) estudantes	73
Tabela 2	Características das instituições dos(as) estudantes	74
Tabela 3	Características sociodemográficas dos(as) professores(as)	75
Tabela 4	Características de atuação profissional dos(as) professores(as)	77

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Corona Virus-2
OMS	Organização Mundial da Saúde
ESPIN	Emergência em saúde pública de importância nacional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EAD	Ensino a Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP II	Colégio Pedro II
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
GF	Grupo Focal
GFs	Grupos Focais
GFO	Grupo Focal Online
GFOs	Grupos Focais Online

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	
1.	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa do Estudo	9
1.2	Objetivo Geral	9
1.3	Objetivos Específicos	9
2.	REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1	Contextualização Histórica da Educação Física	11
2.2	Novas Abordagens Pedagógicas	22
2.3	Base Legal da Educação Física Escolar Contemporânea	38
2.4	Educação Física Escolar Objetivada nas Dimensões do Conhecimento	46
2.5	Educação Física Escolar: Questões e Reflexões Sobre a Pandemia, Ensino Remoto e Híbrido	47
3.	METODOLOGIA	61
3.1	Delineamento do Estudo	61
3.2	Aspectos Éticos	62
3.3	Participantes da Amostra	62
3.3.1	Critérios de Inclusão	63
3.3.2	Critérios de Exclusão	64
3.4	Instrumentos de Coleta de Dados	64
3.5	Procedimento de Coleta de Dados	67
3.6	Determinação das Categorias	69
3.7	Análise e Interpretação dos Dados	71
4.	RESULTADOS	73
4.1	Perfil - Estudantes	73
4.2	Perfil - Professores(as)	75
4.3	Desafios – Estudantes	78
4.3.1	Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes	79
4.3.2	Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes	84
4.3.3	Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes	90
4.4	Desafios – Professores(as)	95
4.4.1	Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)	95
4.4.2	Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)	104
4.4.3	Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)	109
4.5	Possibilidades – Estudantes	110
4.5.1	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes	111
4.5.2	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes	114
4.5.3	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes	117
4.6	Possibilidades – Professores(as)	118
4.6.1	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)	118
4.6.2	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)	119
4.6.3	Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)	121
4.7	Expectativas – Estudantes	123
4.7.1	Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes	123
4.7.2	Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes	125
4.7.3	Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes	128
4.8	Expectativas – Professores(as)	132

4.8.1	Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)	133
4.8.2	Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)	138
4.8.3	Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)	143
5.	CONCLUSÕES	146
5.1	Síntese Conclusiva dos Desafios de Estudantes	146
5.2	Síntese Conclusiva dos Desafios de Professores(as)	148
5.3	Síntese Conclusiva das Possibilidades de Estudantes	151
5.4	Síntese Conclusiva das Possibilidades de Professores(as)	153
5.5	Síntese Conclusiva das Expectativas de Estudantes	154
5.6	Síntese Conclusiva das Expectativas de Professores(as)	156
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
	APÊNDICE	190
A –	Questionário Sociodemográfico – Estudante	190
B –	Questionário Sociodemográfico – Professor(a)	192
C –	Guia do Moderador – Grupo Focal – Estudantes	195
D –	Guia do Moderador – Grupo Focal Online – Professores(as)	197
E –	Termo de Anuência Institucional (TAI)	200
F –	Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Professor(a)	202
G –	Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Responsável	205
H –	Termo de Assentimento Livre Esclarecido – Estudante	207
I –	Ficha de Transcrição	209
J –	Ficha de Análise	210
	ANEXOS	211
A –	Figura 1 - Capa Jornal O Globo	211
B –	Figura 2 - Capa da Revista Veja	212
C –	Quadro 2 – Procedimentos	212
D –	Figura 4 – Desenvolvimento da Análise e Interpretação de Dados	213

APRESENTAÇÃO

O trabalho desenvolvido inicia com a história da Educação Física no Brasil, da sua criação, seu desenvolvimento político e crítico-social até a intermediação relatada por estudantes e professores(as) em virtudes da pandemia de covid-19.

Faz parte da composição deste trabalho uma vida de dedicação à Educação Física voltada para o ambiente escolar, somando mais de 30 anos de intervenção prática, com erros corrigidos, acertos, propostas, valores, princípios e muita ética profissional.

Ele traz a experiência de uma disciplina que merece todo respeito da sociedade, pelas suas contribuições que vão além do fazer pedagógico, mas também por ser responsável pela saúde, recreação e consciência crítica de seus estudantes para alcançarem bom convívio em sociedade. A construção deste trabalho demonstra que as aulas nos colégios não são simplesmente para o esporte, mas para a cultura corporal que favorece a consciência crítica social do seu entorno, auxiliando de elemento para transformação de malefícios que indiscutivelmente circundam os(as) jovens.

A pesquisa realizada reconhece as vozes de estudantes e professores(as) como principais elementos da escola, mostrando o que pensam e como dialogam com seus pares, de forma aberta, respeitosa, acima de tudo interessada, quando o assunto é a Educação Física Escolar e como se pode mudar para melhor a sua prática. Esse diálogo é o que permite aprender com os erros, vislumbrando possibilidades e principalmente planejando um futuro melhor para atuação desta disciplina.

Na trajetória traçada para se chegar aos objetivos, observou-se muita luta dos elementos participantes que vai muito além do compreendido ou esperado com a pesquisa, revelando desde fraquezas do ser humano diante da potência de uma doença incontrolável, passando pela resiliência demonstrada pelos(as) estudantes para continuar vivendo e aprendendo os conceitos, conteúdos e vivências colegiais, chegando até a determinação de professores(as) para explorar nova perspectiva de trabalho e continuar os ensinamentos em meio a uma pandemia. Vale ressaltar que essa virtude de se reinventar faz parte da vida. O ser humano traz consigo uma força interior que não é construída ao longo de sua trajetória, mas sim lapidada com sua essência, vinda da formação da humanidade e reverberada na concepção de uma hipotética conjunção do destino.

1 INTRODUÇÃO

A escola tem papel fundamental na sociedade, que vai além de democratizar os conhecimentos da humanidade; ela promove no(a) educando(a) possibilidades para construção moral e ética favorável para a formação de pessoas conscientes, críticas, comprometidas com a transformação de si mesmas e da sociedade (Algebaile, 2009; Saviani, 1988; Gadotti, 1983). Para cumprir esse papel, a educação perpassa por constantes modificações que são necessárias para se adequar às transformações temporais e tecnológicas de uma sociedade. Com a necessidade de adequar-se à sociedade, a escola precisa preocupar-se, preponderantemente, com um maior alcance de espaço, e de público apostando na diversidade de conteúdo, tornando-se, assim, um valoroso instrumento a favor da liberdade e da democracia (Biesta, 2017).

A democratização do conhecimento precisa engajar-se no mundo pluralizado e diversificado que possibilite a inclusão, sem que se obstruam as iniciativas cotidianas trazidas pelos educandos para a construção de um currículo escolar adequado às suas expectativas (Biesta, 2017). Nessa perspectiva, a escola e os(as) educadores(as) devem estar atentos às constantes modificações que impactam o ambiente de aprendizagem, causadas pelas inovações tecnológicas e transformações sociais impostas pela modernidade, leis educacionais e novas tecnologias. “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo”, onde todo trabalho é organizado com base no(a) educando(a) (Santiago; Veiga, 1995, p. 11). Uma escola e educadores(as) preparados(as) com essas premissas tendem a superar as adversidades. Essas considerações servem para ressaltar que a prática educacional, como dita por Paulo Freire (1997, p. 37), deve antes de tudo “ter um comprometimento, onde o(a) professor(a) está ligado(a) afetivamente com o ato de ensinar e assim propondo um efeito de transformação da realidade” (Freire, 1997).

Atualmente a educação brasileira está pautada em duas linhas de tendências pedagógicas, seja a tendência liberal baseada no capitalismo o(a) estudante por competências vai se adaptar para cumprir o seu papel na sociedade, ou pela tendência progressista onde o(a) estudante não é apenas um(a) receptor(a) de informações de forma pacífica, mas precisa participar da construção do conhecimento na prática (DA SILVA, 2022), contudo no final do ano de 2019, uma doença infecciosa emergiu de forma avassaladora no planeta obrigando uma completa modificação dos procedimentos educacionais. A doença causada pelo coronavírus

SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Corona Virus-2*), a COVID-19, apresentava quadros de infecções assintomáticas ou uma síndrome aguda grave.

O vírus que só passou a ser controlado no início de 2021, com um lento desenvolvimento de vacinas, ocasionou a formação de um quadro clínico com grande variação de sinais e sintomas, tropismos em diferentes órgãos e sistemas, além de provocar doenças crônicas secundárias aos sistemas respiratório, cardiovascular, nervoso, renal, hepático e até mesmo ocular (Gonçalves *et al.*, 2021). Além das doenças físicas, a saúde mental da população também foi prejudicada por incertezas e desencontros de informações, pois algumas notícias divulgadas nas mídias sociais durante o período se colocaram a tratar o assunto de forma mentirosa ou até mesmo descaracterizando a gravidade do momento pandêmico (Pavania *et al.*, 2021). Isso afetou diretamente profissionais que atuaram na linha de frente no combate ao avanço do vírus, mas foram, em certos momentos, desconsiderados devido a ação de postagens de informações que visavam amenizar o problema, descredenciando os reais dados noticiados pelas autoridades internacionais de saúde.

Além de ter que lidar com informações desencontradas, os(as) profissionais da saúde apontaram algumas situações causadoras de estresse, como não saber quando a situação da pandemia iria melhorar, esgotamento físico, carga de trabalho aumentada, preocupação em adoecer, receio de contaminar outras pessoas, comunicação insuficiente da liderança, falta de equipamentos de segurança, falta de treinamento, angústia sobre como tratar eficazmente os pacientes, designação de função inadequada, mudanças de local de trabalho, testemunhar muitas mortes e ver seus colegas de trabalho adoecendo com COVID-19. Essas foram situações apontadas pelo estudo do Mental Health America (MHA) que aparecem diretamente ligadas a um número crescente de ansiedade, depressão, solidão e outros problemas de saúde mental nos(as) profissionais da saúde (MHA, 2022).

Tendo em vista a grande variedade de doenças apresentadas, as maiores complicações se davam com pessoas de idade avançada ou com histórico de doenças como hipertensão, cardiorrespiratórias, diabetes e câncer, já que elas possuem a maior possibilidade de enfrentarem a forma grave da doença, muitas vezes levando o(a) indivíduo(a) à morte (Brasil; OPAS, 2020), vale ressaltar que a ação do vírus nas vias aéreas respiratórias e pulmões o torna potencialmente mortal mesmo para indivíduos(as) sem antecedentes de doenças graves (Bishop; Fitzgerald, 2020).

Como referência, os primeiros registros da COVID-19 no mundo foram feitos em Wuhan (China), em 31 de dezembro de 2019 (Zhu *et al.*, 2020). Reconhecendo a situação crítica, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de emergência de saúde pública de importância internacional, após averiguação da grande velocidade, quantidade e abrangência do crescimento no número de casos em diferentes países. Em 11 de março de 2020 a COVID-19 foi elevada ao estado de pandemia pela OMS, após a constatação pelo comitê de emergência sobre a situação descontrolada do surto causado pela doença (Croda; Garcia, 2020).

Seguindo recomendações da OMS, as autoridades brasileiras, em 3 de fevereiro de 2020, através da portaria nº 188 do Ministério da Saúde, declararam emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus no país (Brasil, MS, 2020). Vale ressaltar que em dezembro de 2020 iniciava a campanha mundial de vacinação no Reino Unido, logo seguido por outros países. O Brasil iniciou seu programa em janeiro de 2021, mas o desenvolvimento da campanha de vacinação se deu de forma lenta devido ao descaso das autoridades brasileiras, que alegavam falta de vacinas (Maciel, 2022), mesmo após março de 2021 já existirem 12 tipos vacinas homologadas para a prevenção da Covid-19 (Shrotri *et al.*, 2021).

Com o problema apontado, a sociedade brasileira teve que se reinventar para superar as adversidades causadas pela pandemia. O isolamento social tornou atos simples, como ir ao trabalho, uma experiência bastante complicada. No início, muitas atividades pararam ou se tornaram inacessíveis como apresentações presenciais de teatro ou cinemas. Contudo, depois de decretado o isolamento, foram mantidos alguns serviços essenciais, como postos combustíveis, mercados e transporte público. A escola teve sua atuação interrompida pelo isolamento social, o que resultou em um processo de se contornar o problema com uma ressignificação da educação. A pandemia assolou o planeta e estabeleceu um novo desafio: como continuar o processo ensino e aprendizagem? A pergunta foi rapidamente “respondida” por diversos(as) educadores(as) (Garcia *et al.*, 2020; Vieira *et al.*, 2020).

A resposta à situação da pandemia veio através do regime de exercícios domiciliares especiais, que se caracterizou pelo ensino remoto emergencial e o ensino híbrido, com atividades síncronas e assíncronas dos(as) professores(as) para os(as) estudantes.

Apesar de não ser uma realidade possível para todo público estudantil brasileiro, devido às dificuldades econômicas encontradas por grande parte da população, a opção pelo

ensino remoto emergencial (Hodges *et al.*, 2020) surgiu como uma alternativa imediata das escolas a fim de utilizar o trabalho virtual para viabilizar a continuação do processo ensino e aprendizagem.

Para um número significativo do público estudantil a solução foi uma adaptação do ensino híbrido chamado de “*Blended Learning*”, em que *blend*, na língua inglesa, significa combinar, misturar, pode ser entendido como um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino online (*e-learning*) (De Souza; De Andrade, 2016), entretanto essa combinação foi realizada pelo repasse de material teórico e resolução de dúvidas utilizando Plataformas digitais que são ambientes virtuais que possibilitaram a interação e o compartilhamento de informações entre professores(as) e estudantes.

Assim, o ensino híbrido se caracteriza como programa de educação formal que soma o ensino online ao controle do tempo, local, métodos e ritmo de estudo dos(as) estudantes em atividades presenciais na escola (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Ainda que não se configurem como ensinar à distância, o ensino online e o ensino híbrido, através do uso de tecnologia digital por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹, permitiram a professores(as) a adaptação necessária para manutenção do processo educacional. As plataformas já disponíveis e abertas para diversos fins não estritamente os educacionais, no momento crítico da pandemia foram utilizadas como ferramentas auxiliares e facilitaram a introdução de práticas inovadoras.

O isolamento social, apesar de ser um processo tedioso, cansativo e que exige muita paciência, passou a ser algo necessário para evitar a propagação da doença (Bittencourt, 2020), pois além de tão agressiva a muitos(as) indivíduos(as), é de extrema gravidade para idosos(as) ou pessoas com comorbidades, devido à alta taxa de transmissão do vírus (Gonçalves *et al.*, 2021; Niguini *et al.*, 2020 *et al.*).

A opção pelo distanciamento social colocou o ensino remoto emergencial como solução imediata do problema para dar aos(as) estudantes acesso ao meio virtual, mas provocou mudanças de atitudes na relação entre professor(a) e estudante, devendo com o trabalho favorecer a interlocução, a mediação da aprendizagem e o foco em objetos de aprendizagem que sejam significativos e pedagogicamente acessíveis (Teixeira, 2020).

¹ AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – em termos conceituais consiste em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre professor(a) e estudante para desenvolvimento do processo educacional. (Pereira; Schmitt; Dias, 2007)

Essa aprendizagem, sob uma nova perspectiva de ensino nesse ambiente virtual, encontrou uma série de dificuldades, devido a diferenças estruturais das instituições e particularidades de suas próprias comunidades docentes e estudantis. Basta associar os dados de pesquisas do início do século XXI que mostravam que a inclusão digital doméstica no Brasil não alcançava 10% da população (Bayma, 2004). Tal inclusão apresentou um crescimento para 69,8% até o ano de 2017, de acordo com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada no ano de 2017. Os dados também levavam em consideração as áreas urbanas com 74,8% e as áreas rurais com apenas 39,0% de acesso à internet, o que tornou preocupante o desenvolvimento de atividades pelas escolas durante o isolamento (IBGE, 2020).

A escola pública e gratuita, principalmente, sofreu com a indisponibilidade técnica e logística, com a falta estrutura digital adequada em suas redes de ensino, pela complexidade de abrangência de sinais de internet em determinadas regiões, pela falta de condições financeiras de suas comunidades e pela inabilidade do poder público para estruturar as instituições (De Jesus Pereira, 2020).

A escola como instituição social teve um papel fundamental diante desta pandemia. A escola pública segundo De Jesus Pereira (2020), Zanette e Rabelo (2023) ficou limitada a propor ao(à) estudante a compreensão do momento pandêmico, a manter o distanciamento social para conter a disseminação do novo coronavírus e a tentar organizar um de cronograma no atendimento a esse novo formato de ensino (De Jesus Pereira, 2020; Zanette; Rabelo, 2023). Com isso, a qualidade do ensino público provavelmente ficou ainda mais prejudicada com o ensino remoto.

Com novas práticas pedagógicas ainda desconhecidas por muitos(as) professores(as), as atividades remotas também se tornaram inacessíveis para a maioria dos(as) estudantes, principalmente para os que tiveram dificuldade de acesso, tornando a orientação das propostas curriculares um grande desafio.

As práticas pedagógicas precisaram se adequar a um novo modelo de ensino que não contemplava as condições de aprendizagens específicas de muitos(as) estudantes. Nesse contexto, o ambiente escolar precisou oferecer múltiplas e variadas formas de se organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos, uma proposta de trabalho que anteriormente era preconizada para o público escolar de pessoas com deficiência em um modelo de ensino descrito por Pletsch, Souza e Orleans (2017), onde o desenho universal da aprendizagem traz o currículo escolar não apenas para se adaptar às necessidades específicas dos(as) estudantes, mas para se

apresentar nas diversas formas para atender a todos(as) com o objetivo de disponibilizar informações e conteúdo de formas diferenciadas (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

A situação da pandemia tornou bastante relevante estas considerações, tornando a proposta bem atual para aquele momento. Entretanto a rede escolar no Brasil não é única, existem diferenças substanciais entre ensino público e privado, entre ensino público federal, estadual e municipal. Mesmo no caso do ensino privado existem diferenças consideráveis entre escolas privadas de rede e escolas privadas isoladas.

Entretanto, para o Ministério da Educação e demais secretarias educacionais, dentro do contexto escolar, não existe diferenciação entre o ensino público e o ensino privado quando se trata da igualdade de conteúdo a serem trabalhados. Tais conteúdos na época da pandemia se apresentavam divididos em áreas de conhecimento, como Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias (Neto, 2017), envolvendo disciplinas como Línguas, Matemática, Ciências, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Artes e Educação Física.

Todos os componentes curriculares foram amplamente prejudicados pelo distanciamento, especificamente, como foco deste trabalho, a Educação Física Escolar (EFE)². Tal disciplina ocupava uma posição de destaque no rol de disciplinas curriculares obrigatórias para o ensino básico, classificada nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como sendo da na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, simultaneamente com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte (Brasil, 1996; Castellani Filho, 1999; Ladeira; Darido, 2003). Contudo perdeu em 2019 o status de componente curricular obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilitando as redes de ensino a oportunidade de formular seus próprios currículos e, no ensino médio, podendo até ter sua carga horária suprimida dos anos de ensino, podendo ser diluída conforme necessidade da instituição (BNCC, 2017; Beltrão; Teixeira; Tafarel, 2020).

Como base no processo de ensino e aprendizagem, podem-se considerar os conteúdos a serem passados aos estudantes como fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade culturalmente socializada. Os conteúdos curriculares são, em síntese, “uma seleção

² Educação Física Escolar (EFE) – disciplina que introduz e integra a cultura corporal de movimento, formando o cidadão capaz de posicionar-se criticamente e produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (Betti; Zuliani, 2002).

de formas ou saberes culturais [...] expressão na antropologia cultural: conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de condutas.” (Coll *et al.*, 2000, p. 13).

Com a perspectiva de não tornar o ensino apenas conteudista e sem observar os interesses do(a) educando(a), as aulas se dão pela articulação das três dimensões de ensino: conceitual, procedimental e atitudinal. Coll *et al.* (2000) explicam essas dimensões da seguinte forma, respectivamente: (a) os fatos e conceitos que são geralmente apresentados como conteúdos conceituais; (b) os procedimentos que são os conteúdos das condutas práticas físicas; e (c) as atitudes, valores e normas que são os conteúdos atitudinais. Essas categorias são geralmente dispostas no processo de ensino e aprendizagem em conteúdos isolados ou como conteúdos que se entrelaçam em mais de uma categoria. Para tanto, as propostas de Coll *et al.* (2000) ganharam nova perspectiva dimensional nos estudos que apontam a influências da EFE em sua raiz, na valorização da dimensão procedimental (Coll, et al, 2000; Darido; Rangel, 2019; Souza Junior; Darido, 2008).

Nos últimos anos, observa-se uma crescente evolução com novas concepções de atender na EFE as dimensões atitudinal e conceitual com uma abordagem de seus objetos de conhecimento. Propostas muito bem esclarecidas também por Ferreira, Daiolo e Almeida (2017) e por Kunz (2003) que apontaram a necessidade das aulas em realizar atividades abrangentes, proporcionando a estudantes uma compreensão e captação de todas as dimensões (Ferreira; Daiolo; Almeida, 2017; Kunz, 2003). A EFE apresenta uma relação entre seus conteúdos e as demais unidades curriculares não somente como um meio de auxiliar, “mas também na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si” (Freire, 1989, p. 183).

A EFE mostra ao longo de sua história muitos debates sobre seus objetivos, sempre ligados ao corpo e aos movimentos corporais assimilados pelo homem no decorrer de sua trajetória antropológica e suas marcantes finalidades no ambiente da escola vinculados ao conhecimento popular, à formação de diferentes modos de expressão corporal e, assim, otimizando ao estudante possibilidades de uma formação crítica e autônoma do que se tem de melhor da cultura corporal humana (Castellani Filho *et al.*, 2014; Daiolo, 1996; Machado; Fonseca; Tavares, 2020). Disposta como componente curricular, a EFE tem como objetivo

ampliar o conhecimento sobre as práticas corporais.³ Neste sentido, estabelece diversas possibilidades para os(as) estudantes no contexto das práticas corporais já institucionalizadas, como também abre a discussão de novas possibilidades para o aprendizado de diversos movimentos.

Barroso e Darido (2019) vislumbram que as aulas de EFE devem proporcionar conexões entre o ser humano, a sociedade e o meio ambiente em que vive. A ação de contextualizar tem por objetivo aproximar o conhecimento presente nos conteúdos curriculares com as relações sociais, históricas, políticas, ambientais, dentre outras, que estão presentes no cotidiano dos(as) estudantes (Barroso; Darido, 2019). A EFE deve valorizar as experiências dos(as) estudantes, sejam elas provenientes de dentro ou de fora do ambiente escolar (Batista; Moura, 2019; Machado; Fonseca; Tavares, 2020). Essas vivências não podem ser limitadas aos diferentes conteúdos, mas precisam propor a possibilidade de vivência de novos movimentos.

A EFE é entendida como espaço da construção da linguagem corporal. Os(as) professores(as) devem ser os(as) facilitadores(as) do processo ensino aprendizagem (Batista; Moura, 2019; Correia, 2016; Leitão, *et al.*, 2011). Essa aprendizagem deve ser significativa aos conteúdos apresentados, visando a capacitar o(a) estudante para a tomada de decisões responsáveis sobre questões referentes às práticas corporais (Furtado, 2020). Todavia, por ser um componente curricular que necessita do corpo e do movimento para se efetuar, destaca-se o desafio na aplicação de aulas online, em tempo de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19.

A fim de elucidar os pontos da pesquisa, após a introdução com a problematização, justificativa e objetivos do estudo, o capítulo da revisão abordará as tendências da educação física escolar e sua base legal chegando a uma reflexão sobre sua atualidade. O capítulo da metodologia buscará o esclarecimento sobre como se desenvolveram os trabalhos, de delineamento, participantes, instrumentos, método de análise e aspectos étnicos. No capítulo dos resultados será demonstrado a configuração sociodemográfica dos(as) participantes assim como a determinação das categorias e códigos temáticos utilizados, apresentando em seguida a discussão realizada nos grupos focais. No capítulo da conclusão serão apontadas as sínteses conclusivas dos participantes em separado e posteriormente nas considerações finais um apontamento em conjunto para finalizar o trabalho.

³ Práticas corporais – “fenômenos culturais humanos, que contém elaborações mais abrangentes daquilo que se considera movimento, enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo” (Furtado; Borges, 2019, p. 22)

Neste contexto, ressaltam-se as seguintes questões: Quais foram os principais desafios percebidos por estudantes e professores(as) para manter as aulas de EFE com a situação pandêmica do COVID-19? Quais as possibilidades percebidas por essas pessoas para o desenvolvimento das práticas corporais como elementos fundamentais de movimento corporal, organização interna e produção cultural do lazer ou da manutenção da saúde? Quais as expectativas prévias, concretizadas ou não, no desenvolvimento futuro para suas atividades de aulas?

1.1 Justificativa do Estudo

O trabalho se justifica especialmente pela coleta de informações identificadoras dos aspectos de desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem da EFE no momento crucial da história, o advento da pandemia de COVID-19, nos anos 2020 e 2021. Ele pode facilitar e auxiliar na construção de novos meios e recursos, tanto didáticos quanto metodológicos, para aplicação das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. Este trabalho tem caráter crucial no registro de informações relevantes da EFE no período da pandemia e possibilita a sociedade científica realizar novos estudos relacionados a atuação da EFE na pandemia que carece de referências. Vale destacar que se apresenta com ampla relevância social, pois reconhece as vozes dos(as) principais elementos preconizadores do processo ensino e aprendizagem, o(a) estudante e o(a) professor(a).

1.2 Objetivo Geral

Analisar os desafios, as possibilidades e as expectativas de estudantes e professores(as) na Educação Física Escolar durante ensino remoto e híbrido devido à pandemia de COVID-19.

1.3 Objetivos Específicos

a) Pontuar os desafios, aquilo que precisou ser enfrentado para a participação de estudantes e professores(as), no desenvolvimento das atividades que foram propostas na EFE de forma remota e híbrida, nos anos de 2020 e 2021, em ambiente virtual de aprendizagem ou semipresencial, considerando suas premissas dentro das dimensões do conhecimento;

b) Identificar as possibilidades, o que se conseguiu colocar em prática de fato nas aulas, pela descrição realizada por estudantes e por professores(as) para atuação durante a pandemia, considerando suas premissas dentro das dimensões do conhecimento;

c) Buscar as expectativas de estudantes e professores(as), que possam ser futuramente concretizadas pelo aprendizado durante o desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, considerando suas premissas dentro das dimensões do conhecimento.

d) Problematizar questões e reflexões que contribuam para formação humana na área da EFE frente a crise sanitária desencadeada pela pandemia de COVID-19.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para viabilizar reflexões e contextualizar as aulas propostas para EFE no âmbito das instituições de ensino durante a pandemia é preciso compreender, visualizar e, principalmente, formar um pensamento crítico sobre a área de conhecimento humano que na escola de hoje utiliza para pensar as práticas corporais como meio de transformação social, cultural e política.

Os propósitos deste capítulo são contextualizar historicamente a Educação Física desde seus primórdios no Brasil Império até a proposição da BNCC. Observar as vertentes educacionais reunidas nas abordagens pedagógicas que surgiram na década de 80. Demonstrar as bases legais contemporâneas que regulamentam a disciplina. Possibilitar a reflexão sobre questões da EFE contemporânea, assim como as demandas populares diante da necessidade de adaptação ao período pandêmico, bem como pretende se reinventar no pós-pandemia, reverberando o desenvolvimento da atividade escolar da profissão no ambiente escolar.

2.1 Contextualização Histórica da Educação Física

Muito antes do Império do Brasil, a prática corporal era praticada em diversos territórios e de diversas formas (Gutierrez, 1972), com uma organização isolada e descentralizada das instituições regulamentares. São muitos os relatos dessas atividades. Entretanto, institucionalmente, foi com a criação de um tradicional colégio da Corte que provavelmente possibilitou o desenvolvimento inicial da profissão de Educação Física como uma disciplina escolar.

A criação do *Imperial Collegio Pedro II* (CPII), em 2 de dezembro de 1837, foi um marco educacional brasileiro. Na época, o futuro Imperador, com 12 anos de idade, estava cercado por regentes do grupo político Saquarema⁴ ou Regressista, cujo único intuito era manter o poder centralizado que favorecia o fortalecimento da monarquia, perpetuando a figura simbólica do menino Imperador e criando padrões para o ensino secundário com definido objetivo de criar uma formação extensiva para os filhos da nobreza brasileira e assim alavancar o Império do Brasil (De Meira Mattos, 2000).

Diferente dos demais colégios que ofereciam uma formação básica voltada para o preparatório de entrada nas instituições superiores, o CPII apresentava uma formação

⁴ O termo saquarema é difundido como identificador do Partido Conservador Imperial. A gênese da denominação remonta o ano de 1845, momento em que os liberais compunham o ministério de D. Pedro II.

abrangente até o final dos anos de 1860, como era solicitado pelo imperador (Da Cunha Jr, 2015).

Com toda uma conjuntura educacional abrangente sendo desenvolvida pelo CPII, na época, já era de se esperar que o colégio também tivesse uma preocupação com as práticas corporais. O fato é relatado por Da Cunha Jr (2015, p. 3), “Os *exercícios gymnasticos* eram concebidos como práticas criadoras de bons hábitos e de boa moral, assim como eram um meio profilático e terapêutico para enfrentar o onanismo”, virtudes que eram desestimuladas nos adolescentes face aos naturais fatores de transformações biológicas ocorridos na idade, pois o hábito de masturbação era considerado como inibidor das potencialidades físicas, morais e intelectuais (Da Cunha Jr, 2015).

Decerto, a preocupação principal era prover uma atividade que auxiliasse os alunos do CPII o desenvolvimento de uma vida saudável com pré-disposição para o trabalho, afastando assim os adolescentes dos pensamentos não produtivos. Para fins de cumprimento desta tarefa, foi criado serviço médico para prestar atendimento específico a colégios internos, em que a principal preocupação era as manifestações decorrentes do comportamento e transformações sexuais (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvaes, 2010).

Não eram muitas as instituições de ensino que se preocupavam com a premissa do desenvolvimento de alguma prática corporal (Da Cunha Jr, 2015). O processo de incorporação de atividades físicas no meio estudantil teve influência direta de médicos (Gondra, 2005; De Paiva, 2004) que observavam os benefícios da prática de atividade física⁵ nos jovens. Assim, sob influência médica, as atividades que eram quase que em sua totalidade restritas às instituições militares passaram a compor o currículo de instituições civis de ensino básico, com a característica centrada na concepção higienista e voltadas para promoção da saúde.

Apesar das experiências de desenvolvimento dos *exercícios gymnasticos* no CP II (Da Cunha Jr, 2015), são poucos os relatos de outras instituições de ensino no Brasil que, na época, inseriram as práticas corporais em seus currículos. A inserção oficial da Educação Física na escola brasileira foi realizada pela primeira vez, legislativamente, na Reforma Educacional do Ministro do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, de 1851 e instituída na Corte em 1854.

“Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio-dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. Farão os alumnos exercicios

⁵ Atividade Física – Compreendido no trabalho como conteúdo de aula que teria a função de manutenção do estado de saúde através de série de exercícios físicos.

*gymnasticos*⁶, *debaixo da direcção de hum mestre especial.*” Reforma Couto Ferraz (Brasil, 1854)⁷.

O principal objetivo da Reforma Couto Ferraz era o planejamento e modernização do ensino primário e secundário do Município da Corte, com a clara função de ordenar conteúdos que fossem pareados para Instrução Pública e particular. Assim, apresentava como objetivo implícito a integração do “Povo (cidadãos ativos) e a plebe (cidadãos inativos; povo mais ou menos miúdo) ao Estado” (De Moraes Limeira; De Schueler, 2008, p. 2), mas na prática era responsável pela manutenção da hierarquia revalidando o status nobiliários monárquico.

A premissa da manutenção da “nobreza” é uma constante até os dias atuais. Ainda que o Brasil não seja uma monarquia, o sistema educacional se presta à manutenção do “*status quo*”⁸, no qual as classes privilegiadas financeiramente podem usufruir de melhores escolas; no oposto, classes menos favorecidas são excluídas e só conseguem acesso a instituições de ensino que propiciam o aprendizado para mão de obra barata de mercado. Muito bem explicado por Gramsci (2017) a “hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico” (Gramsci, 2017, p. 21).

A inserção das práticas corporais no ensino básico pode ter acontecido em virtude dos constantes conflitos que a Corte sofria de movimentos separatistas e revolucionários como, por exemplo, a Cabanagem (entre 1835 e 1840), a Guerra dos Farrapos (entre 1835 e 1845), a Balaiada (entre 1838 e 1845), a Revolução Praieira (entre 1848 e 1849) e outros tantos. Talvez por suposição teriam influenciado na Reforma Couto Ferraz a inclusão de atividades que auxiliassem os jovens uma melhora de suas capacidades físicas, da disciplina e da prontidão para o exercício da cidadania como soldados da Corte. Por isso, o uso de professores militares como instrutores era aceitável (Castellani Filho, 1988).

As instituições militares eram providas de pessoal e experiência prática na aplicação das atividades que foram aperfeiçoadas com o conhecimento médico para tornar as aulas no meio civil uma atividade terapêutica e, talvez, um pouco mais pedagógica, o que proporcionava

⁶ Com influência francesa da época era como se denominava o tempo e espaço adequado a atividade física (Brasil, 1854).

⁷ Tradução do Português do século XIX para a atualidade: Além das matérias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formarão o curso para o bacharelado em letras, se ensinará no Colégio um idioma mais utilizado na Europa, e as artes de desenho, música e dança. Farão os alunos exercícios de ginástica, sob orientação de um professor (O Autor).

⁸ Status quo - é uma expressão do Latim que significa o mesmo estado que antes, segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa / Academia Brasileira de Letras (2008, p. 1200).

uma promoção à saúde por hábitos saudáveis e higiênicos trazendo para escola uma postura nacionalista e patriótica (Bracht, 1999).

As instruções de ginástica, inseridas na reforma como uma das formas de instrumentalizar o ensino da Corte, já faziam parte (depois de um ano de regulamentadas) 26 escolas públicas primárias, sendo 17 para o gênero masculino e 9 para o gênero feminino; e 97 escolas e colégios privados, sendo 51 para o gênero masculino e 46 para o gênero feminino (De Moraes Limeira; De Schueler, 2008).

Mesmo com o postulado de uma educação abrangente que precisava atender a formação moral, intelectual e física, com o ensino determinado pela prática sexista, as meninas eram limitadas a práticas corporais como corte e costura ou, no máximo, ao aprendizado de movimentos rítmicos inseridos no contexto da ginástica, prática corporal pouco incorporada até mesmo para o segmento masculino pela escassez de instrutores, o que não favorecia a expansão das atividades (Brasileiro, 2003).

Nos anos de 1882 e 1883, com as instruções públicas⁹ realizadas sob a relatoria de Ruy Barbosa e auxiliada por Thomaz do Bonfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna, ocorreu um avanço no sistema educacional da Corte. As instruções tinham como proposta a reformulação do ensino primário, secundário e superior, também orientava o jardim de infância. Apesar de possuir conceitos liberais, Ruy Barbosa defendia a inevitável demanda da Corte de apropriar-se totalmente da responsabilidade do oferecimento de forma gratuita da educação para todos os(as) brasileiros(as), das escolas de jardim de infância até as instituições superiores, garantindo assim aos(as) desprivilegiados(as) das classes mais populares o acesso à educação (Cavalcanti; Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2021; Machado; Araújo, 2005).

Através da Reforma Ruy Barbosa, a educação no Brasil tomou novos rumos, pelo menos em parte da capital do Império e nas escolas de formação militar (Darido; Rangel, 2019). A Educação Física difundida como *Gymnastica*, tendo no CPII uma concepção de ensino voltada para a saúde, basicamente com concepções higienistas, se via prestes a receber no ensino público uma nova vertente, uma nova concepção antes limitada aos quartéis.

No ano de 1889, outra importante instituição de ensino foi inaugurada para ajudar o então CPII a difundir no ensino básico a EFE. A proposta foi aceita pelo Imperador Dom Pedro II e no dia 9 de março de 1889, pelo Decreto Imperial nº 10.202, foi aprovado o

⁹ Pareceres onde Ruy Barbosa apontava a necessidade do Estado em assumir totalmente a responsabilidade da oferta da educação pública do jardim de infância até o ensino superior (Machado; Araújo, 2015).

Regulamento para o *Imperial Collegio Militar da Corte*. O nome perdurou por pouco tempo, até a Proclamação da República, e com a criação dos demais colégios passou a se chamar Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), conforme Carvalho (2015).

Apesar de trabalhar com estudantes do ensino primário e secundário, todos do sexo masculino, sendo o gênero feminino atendido somente em 1989, assim como o CPIL, o CMRJ, em sua origem, também teve participação ativa na estruturação da EFE no país. Entretanto nascia com uma concepção diferente: sua grade contava com professores militares para ministrar as atividades físicas para seus estudantes, pois a EFE era vista pela Corte e principalmente pelo Exército como uma atividade militar (Castro, 1997).

O CMRJ mantinha em suas instruções físicas, exercícios com massas e exercícios ginásticos que, acima de tudo, visavam fortalecimento da musculatura e desenvolvimento da postura altruísta de coragem em seus estudantes, trazendo para o meio civil a concepção militarista da EFE e se opondo à comunidade mais culta. As aulas, identificadas como atividades que apenas deveriam favorecer os hábitos de higiene, saúde, valorização do aprimoramento físico e moral através de exercícios. A concepção difundida na época é relatada como higienista, com suas raízes apoiadas por médicos e a comunidade da área da saúde, mas agora passava a ser confrontada no meio civil por militares (Ghiraldelli, 2007).

Apesar das instruções de ensino de 1882 e 1883 propostas por Ruy Barbosa terem sido realizadas para regulamentação das escolas públicas e privadas, a difusão das mesmas não teve o alcance esperado, principalmente para a Educação Física, que sequer era apresentada em muitos colégios no interior da capital, Rio de Janeiro (Castro, 1997). O não cumprimento da lei e o preconceito atrapalhavam o seu desenvolvimento na escola (Darido; Rangel, 2019).

Os métodos ginásticos utilizados no período para sistematizar os conteúdos, mais tarde, pós 1889, com a Proclamação da República, seriam os mesmos utilizados e responsáveis diretamente por influenciar a Educação Física militarista no Brasil (Silva, 2012).

“Ordem e Progresso”, a tendência militarista difundida no início do século XX, era bastante compatível com os ideais positivistas, doutrina política e filosófica orientada no século XIX pelo filósofo francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857). Como principal característica, a doutrina valorizava os estudos científicos para um avanço técnico da sociedade, com o objetivo de elevar o espírito e o ser humano ao progresso da humanidade (Bellintani, 2009).

As metas nobres, ou seja, os objetivos maiores da nação estão resumidos na fórmula "Ordem e Progresso" que se encontra proclamada na faixa

branca atravessada como divisa da nova era. Esta frase é o lema da República brasileira na forma de veredito filosófico e credo político. *Ordre et Progrès*, fórmula conhecidíssima da filosofia política de Auguste Comte, como inscrição na Bandeira, um reconhecimento expresso e a profissão pública da fé do Estado Republicano no cientificismo moderno, cujas verdades indicam um caminho seguro para o aperfeiçoamento civilizatório da sociedade (Paul, 2000, p. 258).

Assim, com a vertente positivista, o Exército impunha após Proclamação da República uma Educação Física (ginástica calistênica) com atividades pautadas em repetições sucessivas e limitadas a um manual reformulado do método francês, sem permissão para discussão de novas tendências e confrontando a comunidade acadêmica voltada para Educação Física pró-saúde e moral dos defensores da tendência higienista.

Em uma análise, as atividades curriculares realizadas no período higienista e militarista tinham suas abordagens extremamente práticas sobre a proposta de desenvolvimento das aulas nas escolas primárias e secundárias. Demonstravam claramente que o processo de repetição do manual de instrução era centrado na utilização de ex-praticantes como professores das atividades, propiciando um fluxo de retroalimentação de pessoal que não favorecia o pensamento de inovação de conteúdo. Principalmente com relação à instrução física militar imposta pelo Exército, onde o objetivo era a formação dos indivíduos fortes e capazes de atuar em combate, ocorrendo uma exclusão dos incapacitados (Darido; Rangel, 2019).

Apesar da provável influência higienista e militarista da época sobre a EF, em 1879 foi criada no Brasil uma instituição que teria o protagonismo de auxiliar a formação pedagógica da profissão, a Escola Normal da Corte, situada na rua Mariz de Barros, no bairro Maracanã.

O Instituto de Educação, atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), recebeu em 1937 a incumbência da organização das disciplinas pedagógicas da formação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), criada pelo decreto lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939 na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil, 1939). A incumbência ao Instituto de Educação foi concebida para que as disciplinas pedagógicas fossem inseridas na grade curricular do curso, segundo citação de Melo (2007), o Ministro Gustavo Capanema expôs ao então presidente Getúlio Vargas os seguintes motivos: um centro de preparação de todas as modalidades funcionaria como modelo para todas as escolas do país, realizando pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, para permanente divulgação dos conhecimentos (Melo, 2007).

A ENEFD, pelo decreto, tinha como finalidade quatro pontos-chaves a desenvolver: primeiro a formação de pessoal técnico em Educação Física e Desportos; segundo firmar o ensino teórico e prático dos conteúdos da Educação Física e Desportos em todo país; terceiro, difundir generalizadamente os conhecimentos e, quarto, ser um polo de realização de pesquisas para indicar métodos mais adequados à sua prática (Brasil, 1939).

Independente da instituição, seja a Escola de Educação Física do Exército ou as escolas estaduais do Espírito Santo, de São Paulo ou de Minas Gerais, todas foram pilares para a criação da ENEFD, em 1939.

Para o cumprimento de suas finalidades, foram criados cinco cursos de formação (Brasil, 1939). O primeiro, sendo o curso superior de Educação Física, responsável pela formação de licenciados em Educação Física, com habilitação para atuação de ensino da Educação Física no ensino superior, secundário, normal e profissional, em qualquer instituição do país. O segundo, curso normal de Educação Física com duração de um ano e destinado a formação do normalista especializado em Educação Física, para atuação somente no ensino primário. Ambos os cursos eram realizados com separação de turmas masculinas e femininas, sendo que as femininas ainda tinham a prerrogativa do aprendizado da ginástica rítmica que, naquele momento, só era praticado entre o sexo feminino. O terceiro curso, de técnico desportivo, destinado a atuação em duas modalidades específicas, sendo a escolha entre estas: “natação, polo aquático, remo, atletismo, ginástica de aparelhos, pesos e halteres, basket-ball, volley-ball, foot-ball, tennis, box, jiu-jitsu e luta” (Brasil, 1939). O quarto curso, de treinamento e massagem, objetivava o aprendizado em quatro esportes entre os citados anteriormente e a formação conferia ao formando o diploma de treinador e massagista nas modalidades. O quinto curso, de medicina da Educação Física e dos desportos, era destinado a especializar médicos para atuação de assistência às instituições que realizassem atividades da Educação Física ou esportiva (Brasil, 1939).

O curso da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (atual UFRJ) foi o primeiro curso superior de uma instituição federal de Educação Física no Brasil, porém não foi o primeiro curso superior de uma instituição pública. Esta honra foi realizada anos antes por uma instituição estadual.

As tendências higienistas e militaristas também encontraram grande apoio histórico com o advento das grandes guerras mundiais (1ª Guerra Mundial, 1914-1918 e 2ª Guerra Mundial, 1939-1945) que favoreciam os argumentos da manutenção de uma atividade na escola

para formação de cidadãos fortes e saudáveis para batalha. As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física não ultrapassavam o limite de mecanismos repetitivos e copiados das instruções. Cabe ressaltar que, indiretamente, por esse motivo, talvez o Departamento de Educação Física de São Paulo (DEF-SP) tenha sido responsável pelo início de comportamento que auxiliaria a criação de uma nova tendência. Fato que o departamento cobrava dos clubes e agremiações taxas para a aplicação da criação de uma escola paulista de formação profissional e construção de um estádio, que seria o palco para os eventos importantes do esporte de massa, o futebol (Dalben *et al.*, 2019).

O futebol já era considerado um esporte de massa, quando por força da destruição da Europa pela 2ª Grande Guerra, forçou a competição a ser levada novamente a um país da América Latina. Eis que a Copa do Mundo veio para o Brasil e a derrota na final histórica contra o Uruguai traria amarguras, só superadas pelo 1º campeonato mundial conquistado posteriormente na Suécia em 1958. O esporte já nacionalmente praticado só ganhava mais admiradores e prestígio através de seus heróis. Novamente, em 1962, no Chile, outra vitória e mais prestígio que também era dividido pela implacável campanha internacional de clubes, o Santos, com as vitórias em 62 e 63 da Copa Internacional. Apesar da educação, de maneira geral, pós 2ª Guerra Mundial, estar sendo influenciada pelo modelo americano da Escola Nova de John Dewey (2002), teoria essa que se opunha ao sistema de ensino tradicional e dava foco ao ensino e aprendizagem focados nos(as) estudantes, sugerindo que essa aprendizagem deveria partir da realidade que eles(as) viviam, a Educação Física brasileira se via atrelada ao movimento mundial da performance esportiva, principalmente pelo seu esporte vitrine. “O esporte sofre após a 2ª Guerra Mundial um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente, em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento” (Bracht, 1992, p. 22).

Uma das propostas para o desenvolvimento da EFE através do esporte veio em 1969, com a criação pela então Divisão de Educação Física e Desporto do MEC (DEF/MEC) dos Jogos Estudantis Brasileiros (JEB's), competição realizada na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Em seu regulamento, os objetivos dos jogos estabelecem a grande importância social e esportiva para estreitar as relações entre professores(as) e estudantes, promovendo assim uma relação de segurança dos(as) estudantes com o poder público, além de viabilizar a descoberta de possíveis sujeitos com aptidão expressiva aos esportes agraciados (Arantes; Martins; Sarmiento, 2012).

A EFE estava se prestando ao papel de formação de futuros atletas, que estariam (em prática) demonstrando o desenvolvimento que a ditadura militar queria emplacar, a fim de afastar os erros de sua história através de censura e retaliação a quem se opusesse ao seu poder. A Educação Física era tão importante no cumprimento deste papel que, pelo Decreto 69.450 de 1971, que regulamentava a Lei de Diretrizes e Base de 1961 (Brasil, 1971), o que antes era dito no Art. 22 sobre a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos, passava então a ser disposto como foco de trabalho o condicionamento físico diretamente ligado às orientações do processo de ensino e aprendizagem.

Na prática, as aulas seriam disponibilizadas a partir da antiga 5ª série (hoje 6º ano), até o ensino superior, independente da graduação que o indivíduo cursasse. As aulas deveriam ter atividades voltadas para o desempenho esportivo. Basicamente, a regulamentação propunha os objetivos para o ensino primário (da 1ª à 8ª série), realizado com atividades físicas com caráter recreacional e com orientação da aplicação de práticas desportivas a partir da 5ª série. Para o ensino médio, dispôs de atividades que colaborem para aprimorar potencialidades físicas, morais e psíquicas dos(as) estudantes e para o nível superior, a continuação dos aprendizados com preferência para atividades desportivas, levando-se em consideração a preparação e aprimoramento de aptidão física. Também orientava a aplicação de atividades similares ao do ensino superior para os cursos noturnos do ensino primário e do ensino médio, obviamente frequentados por maiores de 16 anos.

Durante a ditadura militar, a relação se intensificou no campo educacional, pois em 1966 foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development, USAID*), organismo do governo dos Estados Unidos da América conhecido por prestar ajuda humanitária, porém também conhecido por realizar a desestabilização de governos oponentes.

[...]os norte-americanos influem, fazem e desfazem leis ao redor do mundo, derrubando governos e criando organizações multilaterais sob o discurso do livre comércio, da democracia, da liberdade, da paz e da segurança, reflexos de seu discurso ambivalente, quando na verdade a sua pretensão é imiscuir-se nas disposições internas dos outros países visando derrogar suas leis, instituir outras mais amigáveis aos seus negócios, remover as fronteiras e garantir a presença das transnacionais nesses territórios (Frazon, 2015, p. 2).

Os aspectos do acordo incluíam a análise e auxílio ao ensino primário, ao ensino médio e ao ensino superior, sendo este auxílio, talvez, o que mais tenha beneficiado de forma

indireta a EFE. Em relatos de Pina (2011), integrantes da equipe do USAID estiveram visitando instituições superiores no Brasil e produziram relatórios das condições. Entre os relatórios, estavam claras algumas situações, como a falta de vagas para suprir a demanda da população no ensino universitário, a estrutura administrativa falha e estruturas inadequadas, a falta de professores(as) com regime e condições para atuarem de forma integral, a ausência de controle de gastos financeiros pelos administradores e, por fim, a falta de investimentos em áreas consideradas essenciais como, por exemplo, livros e materiais de laboratórios. Mesmo com a ausência do entendimento ou por negligência dos governantes do período da ditadura de que o acordo seria demonstrar docilidade com a cultura americana e se submeter aos seus modos de pensar era estar se deixando dominar, mesmo assim, os objetivos do governo eram alcançar o desenvolvimento nacional e a modernização do país (Pina, 2011).

Assim, em 1968 ocorreu a reforma universitária, uma profissionalização da gestão das universidades públicas, onde foram reestruturados currículos, ocorreram mais matrículas. Para EFE ocorreu a ampliação do número de mestres e doutores, o que para uma profissão fadada ao pensamento de reproduzir cartilhas e manuais de instruções importados seria um divisor de águas para abertura filosófica, científica, social e, principalmente, pedagógica, já que, até o período, as tendências higienista, militarista e esportivista eram predominantes como conteúdo prático das aulas.

O acordo MEC-USAID proporcionou, além da vinda de consultores das universidades americanas, investimentos de bolsas para participação dos(as) professores(as) das universidades públicas federais nos cursos *stricto sensu* nas instituições americanas (Lima; Contel, 2009), possibilitando assim o aumento de pessoal qualificado e, em contrapartida, iniciando a criação de cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Entretanto, a ajuda vinda do exterior para o uso na educação, bem como já foi demonstrada, favoreceu muito mais o país investidor do que para o país beneficiário (Pina, 2011).

No início do acordo MEC-USAID, a Educação Física ficou rendida ao modelo americano da personificação do esporte de alto rendimento, com padrão de atividades voltadas para internacionalizar o consumo próprio do meio de vida capitalista. Como ilustração, a maior produtora de material esportivo do mundo, a americana Nike é uma empresa de calçados, roupas e acessórios fundada em 1972, por Bill Bowerman e Phillip Knight, continua em 2021 a marca de roupas mais valorizada no mundo, segundo o ranking da Kantar Millward Brown, com o

patrimônio de 49.962 milhões de dólares (Kantar Millward Brown 2020, p. 133 apud Jaworek; Karaszewski; Kuczmarska, 2021).

O objetivo dos acordos não era promover uma transferência de dinamismos culturais autônomos. Era o de gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede do ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder, particularmente em termos das exigências mais nítidas e avançadas da superpotência (Fernandes, 1989, p. 141 apud Pina, 2011, p. 30).

Os apontamentos de Pina (2011) demonstram claramente que a ditadura militar esteve centrada na subserviência de outros países também no âmbito da educação.

Com o fim da ditadura militar, diversos eventos na área de Educação Física começaram a tomar conta do cenário nacional e, conseqüentemente, trazendo discussões sobre os propósitos pedagógicos, sociais e filosóficos da prática de atividades de uma maneira generalizada para a profissão. Mas, essa modificação proposta com o fim da ditadura foi, de certa maneira, reflexo das tentativas do governo militar de se equiparar à potência norte-americana.

Talvez, de certa forma, como é apontado, o acordo MEC-USAID possibilitou o desenvolvimento, na década posterior à ditadura militar, de diversos cursos de pós-graduação no Brasil. A abertura social sem interferências, censuras ou imposições governamentais propiciou o início da realização de diversos congressos, encontros e palestras na área, com destaque, por exemplo, para o 1º Congresso Internacional de Educação Física, Esporte e Recreação¹⁰ realizado em na cidade de Foz do Iguaçu, em 1986, que recebeu de pronto o apoio da Federação Internacional de Educação Física (FIEP), concebendo uma proposta ampla da atuação profissional para atendimento além da perspectiva esportiva ou da área da saúde.

Essas perspectivas eram as mais valorizadas profissionalmente, até mesmo a com a criação, no ano de 1978, da principal entidade brasileira na área de Educação Física que trazia

¹⁰ Em ano de 1986, portanto, no outro século, o visionário gaúcho da cidade de Alta, professor ALMIR GRUHN e janeiro equipa o I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E RECREAÇÃO em Foz do Iguaçu-PR. Já neste primeiro ano, contorno com a presença do presidente mundial da Federação Internacional de Educação Física – FIEP, o inglês JOHN ANDREWS, o vice-presidente Mundial, o gaúcho Jacintho Targa, vice-presidente da América Latina, Jorge Otanez e o delegado do Brasil, o mineiro Herbert Dutra. Neste período, com a morte de John Andrews, foi eleito o presidente da FIEP Mundial, o brasileiro José Gomes Tubino e por sua vez, também com o seu falecimento, em 2009, na qualidade de secretário geral da FIEP, Almir Gruhn passou a ser o presidente mundial.

O evento no primeiro ano já atingiu a participação de 99 professores(as) de Educação Física Brasil e de vários países da América. De 1986 até 2012, vários eventos paralelos foram realizados e chegaram a um Record participação de mais de 50 mil pessoas (Portal da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto – USP, 2022).

claramente o lema: esporte e saúde, como principal percussor de estudos. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criado como referência científica por pesquisadores provenientes de cursos de pós-graduação realizados no exterior, é responsável há 30 anos pela publicação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), com classificação Qualis na Plataforma Sucupira¹¹.

O CBCE também é responsável pela realização bienal do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Apesar da referência direta à tendência esportivista desenvolvida no período de sua criação, hoje apresenta em sua atuação atividades voltadas para várias áreas do conhecimento.

2.2 Novas Abordagens Pedagógicas

A Educação Física ganhou realmente na década de 80 e, principalmente, pós-ditadura muitas propostas de atuação diferenciadas, em grande parte como reflexo dos estudos realizados, pela ampliação e disseminação do conhecimento com a formação de cursos de pós-graduação pelo Brasil afora. O movimento trazia a pedagogia para próximo da atuação profissional (Oliveira, 1994).

Porém, as propostas iniciais ainda estavam longe da visualização política necessária para o crescimento da profissão junto ao meio acadêmico (Oliveira, 1994). As universidades públicas e muitas instituições particulares propuseram o ensino que alterou a formação de toda uma geração de novos profissionais, possibilitando no final da década de 90 o maior engajamento político da profissão.

Coincidentemente, com a abertura propiciada pelo fim da ditadura militar e com a implantação de cursos de pós-graduação, a Educação Física se beneficiou de diversas novas abordagens pedagógicas que influenciaram muitos(as) pesquisadores(as), professores(as) e graduandos(as). Entretanto a raiz da formação com tendência esportivista na profissão ainda era (e é) muito forte na escola, principalmente, quando se observa a prática pedagógica de profissionais formados(as) até a década de 90, que tiveram em sua formação “currículos com ênfase na práxis do cotidiano, esvaziados de formação política, de elementos sobre auto-organização, autodeterminação, organização revolucionária, práxis revolucionária” (Taffarel, 2012).

¹¹ A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira.

Currículos são estabelecidos para propor a uma repetição da realidade encontrada na prática cotidiana. Apesar da diversidade de abordagens pedagógicas postuladas por vários(as) pesquisadores(as) e que são comumente praticadas pelos(as) professores(as) de EFE, no âmbito deste estudo estarão dispostas somente as principais utilizadas, como postula Darido e Rangel (2019).

Neste contexto, os modelos com tendências higienista, militarista e esportivista se enquadram como concepções, assim como o recreacionista proposto por Kunz (2003) que costuma ser distorcida e utilizada na prática cotidiana pela falta de condições de trabalho, pela falta de políticas públicas de valorização profissional, por espaços adequados, pela falta de apoio à formação continuada, por critérios de avaliação que não possibilitem a valorização da disciplina, por grupos de trabalho com formação inadequada e pela impossibilidade de dedicação exclusiva ao local. Muitas vezes o(a) professor(a) apresenta cargas horárias reduzidas em diversas escolas, fato que faz com que ele(a) não crie vínculo com o local de trabalho.

Talvez essas situações tenham provocado uma prática pedagógica distante do ideal, levando o(a) professor(a) de Educação Física ao famoso “rola bola”, “meninos pra cá, meninas pra lá”, “tira o time”, “cadê meu jornal”, desenvolvimento de atividades sem interferência de conhecimento instrucional, valendo-se somente do que culturalmente seu ou sua estudante traz para escola, fato que, sem dúvida, levou o futebol ao ápice esportivo nacional, pela sua divulgação massiva na mídia e reprodução na escola do faça o que sabe e o(a) professor(a) não interfere.

Assim como o futebol, muito presente na prática recreacionista de aulas, a atividade do queimado exerce o fascínio na garotada, principalmente no segmento feminino, fato que em parte propiciou o fácil desenvolvimento do handebol como uma potência escolar. Com certeza, o jogo provoca na criança, além da consciência de ajudar ao próximo, o aprendizado de elementos culturais e favorece, com certeza, o desenvolvimento psíquico para formação de pensamento abstrato (Brougère, 1997), onde ela cria consciência de que não está sozinha no mundo e faz parte de uma comunidade. Ajudar o próximo, dividir tarefas, auxiliar a busca de objetivos comuns fazem parte não só do jogo, mas da vida cotidiana.

De fato, as transformações sofridas na profissão levaram a uma discussão sobre o formato de aulas a serem propostas na escola, novas abordagens se apresentaram com a redemocratização social sofrida após a década de 90, possibilitando um maior engajamento político (Bracht, 1999).

A possibilidade de rediscussão dos currículos e cursos junto às Universidades, sem dúvida, teve um papel transformador da classe de professores(as) que antes eram limitados à reprodução na escola de atividades vinculadas à mídia, como o futebol, voleibol, basquete e futsal (os quatro jogos muito comuns no meio escolar, comumente apelidado pelos(as) professores(as) como “quarteto mágico”). As novas abordagens passaram a influenciar a formação dos(as) professores(as), numa constante evolução da prática educacional de acordo com as necessidades, as características de currículo e a disposição de quem aplica o projeto pedagógico. São diversas abordagens pedagógicas de diferentes autores(as), com características relevantes. Entretanto as abordagens mais comuns no meio escolar brasileiro são: psicomotora, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada (Darido; Rangel, 2019) e ainda a cultural (Neira, 2018).

A abordagem psicomotora surgiu para EFE no Brasil segundo Darido e Rangel (2019) na década de 70. Tem como principal diretriz o desenvolvimento da criança pelas suas percepções cognitivas, afetivas-sociais e motoras, possibilitando uma formação integral do(a) estudante que utiliza suas experiências adquiridas e seus movimentos para interagir com o ambiente proposto nas aulas.

A abordagem psicomotora na década de 30 já apresentava muita ênfase nos trabalhos para pessoas com deficiência (Darido; Rangel, 2019) e teve no vasto trabalho em psicologia do desenvolvimento, do francês Henri Paul Hyacinthe Wallon ¹² (1879-1962), com seus estudos sobre a comunicação afetiva, da socialização e das emoções, trazendo para o meio ambiente as experiências já adquiridas pelo ser humano, dando assim à cognição uma retroalimentação sustentada pela realização de movimento, de interação física, um processo contínuo que propicia o desenvolvimento (Galvão, 1995).

Os estudos de Wallon influenciaram os defensores de estudos na área psicológica da década de 70 e, para muitos, como Fonseca (1995, p. 12), ele é considerado “...a pedra angular do edifício da psicomotricidade. Onde não se pode negligenciar obviamente o papel das obras de Piaget, Freud e de Ajuriaguerra.”. Entretanto, quando se fala da psicomotricidade no meio educacional, o estudioso mais prestigiado é o francês Jean Le Boulch (1924-2001), que já na década de 50 do século XIX propunha um formato educacional pelo movimento que se via dependente ao mesmo tempo de sua evolução da personalidade e do seu sucesso escolar. Negar

¹² Para Wallon, a cognição é construída a partir de quatro vertentes cognitivas denominadas campos funcionais que seriam o movimento, a afetividade, a inteligência e a pessoa.

a influência de uma aula centrada no desenvolvimento psicomotor é propor no trabalho da Educação Física uma pedagogia centrada no intelectualismo, que visa apenas os aspectos cognitivos descentralizados de outros aspectos do ser humano. A EFE precisa estar atenta a vida social do(a) educando para assim poder absorver o que a criança traz de melhor do seu cotidiano, nesse sentido Le Bouch postula.

...na perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se inscrever-se o papel da escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-a para a vida social (Le Bouch, 1998).

O desenvolvimento de uma formação integral com atenção aos aspectos afetivos e emocionais também era a proposta de Lapierre e Aucouturier (1986) para além do currículo formal. Nessa proposta, o aprendizado educacional das crianças, seja proporcionado pela escola seja pelo ambiente familiar, deve ter uma conexão dialética (Lapierre; Aucouturier, 1986). Os obstáculos a serem transpassados para a aplicação de sua pedagogia inovadora contradizia as normas das escolas tradicionais, deixando em evidência a nocividade dessa estrutura (Lapierre; Aucouturier, 1986).

Observação perfeitamente colocada por Darido e Rangel (2019), quando sugerem que o trabalho da EFE com a abordagem psicomotora, predispõe o(a) professor(a) ao dever pedagógico para uma atuação desatrelada ao mecanicismo esportivista, valorizando o processo de aprendizagem sem o engessamento de técnicas objetivas (Darido; Rangel, 2019).

Muitos(as) professores(as) atrelarem a abordagem psicomotora ao trabalho da EFE de crianças do 1º segmento, mas a abordagem possibilita a utilização dos seus conceitos a prática pedagógica em diversas faixas etárias. Dependendo da complexidade que se dão as atividades, as propostas estarão interligadas à função motora, ao desenvolvimento intelectual e à adaptação afetiva vivenciada, “[...]a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica” (De Meur; States, 1991, p. 5), para assim serem utilizadas em todas as faixas etárias.

Uma proposta da década de 30 teve como base os trabalhos realizados pelo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), apresentando seus estudos sobre desenvolvimento infantil como sendo dependente do desenvolvimento cultural e histórico, em oposição aos pensadores da época, pois estes apoiavam a ideia de que desenvolvimento estaria limitado às funções biológicas (Vygotsky, 2000).

Vygotsky (2000), através de seus estudos posteriormente divulgados e ampliados por diversos estudiosos, teve influência fundamental na abordagem psicomotora, assim como seu compatriota Alexander Romanovich Luria (1902-1977), outro divergente das hipóteses de desenvolvimento baseadas no naturalismo, desvinculado de uma compreensão histórica, comportamental e cultural que o indivíduo traz em sua formação (Da Costa, 2017).

Luria observou uma convergência entre linguagem e pensamento e como essa produz diferenças substanciais no desenvolvimento. A linguagem permite a formação de abstrações ou generalizações que tendem a permitir ao indivíduo lembrar situações práticas para a execução de situações concretas (Vygotsky; Luria; Leontiev, 1988). Formavam-se, então, os primeiros estudos que postulavam o uso da linguagem como instrumento de difusão das atividades como elemento formador da cultura do movimento, nas célebres palavras de Merleau-Ponty (1908-1961):

A partir do momento em que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes (Merleau-Ponty, 2018, p. 266).

Seria o deslumbramento da linguagem como uma forma de atuação das aulas, não simplesmente pelo ato fônico, mas pela atuação da linguagem do corpo como estado da matéria, o ser humano presente, que participa, que coexiste no ambiente.

A abordagem psicomotora foi uma concepção que trouxe para Educação Física uma nova forma de trabalho, criando expectativas de renovação pedagógica na década de 80 e 90 para as estruturas educacionais, pois considerava que o ser humano apresenta um desenvolvimento desde sua concepção até a sua morte.

Uma abordagem bastante inserida na prática curricular pelo seu formato organizacional, com bases pautadas em seu primeiro “desenvolvimentista”, Jean Jacques Rousseau (1712-1778, De Jesus Manoel, 2008), que foi um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do Romantismo, é a abordagem desenvolvimentista que compreende o papel da escola como sendo a responsável pela formação de um ambiente em sincronismo com as possibilidades e desafios dos(as) estudantes levando em consideração a fase de desenvolvimento em que ele se encontra (De Jesus Manoel, 2008).

Essa abordagem busca orientações sobre o comportamento motor, dentro de suas particularidades, com as questões de processos de crescimento, de controle motor, aprendizagem motora, desenvolvimento motor, que possibilitam nas aulas de EFE uma

organização favorável das habilidades motoras no atendimento dos(as) estudantes, com uma sólida formulação de objetivos, com claros princípios metodológicos, boa apresentação de tarefas para o ensino e aprendizagem e com claros critérios de avaliação que levam em conta a real progressão do(a) estudante, tudo pautado no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, cognitivo, afetivo e motor (Tani; De Jesus Manoel; Kokubun; Proença, 1988). As três questões finais são tratadas como domínios do comportamento e coexistem de forma inter-relacionada no desenvolvimento humano (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

A abordagem desenvolvimentista teve, inicialmente, sua organização para favorecer a orientação dos trabalhos a serem aplicados, em teoria, para estudantes dos primeiros anos do 1º grau, atual 1º ciclo do ensino fundamental. Entretanto, com a disposição organizacional do planejamento com o estabelecimento de objetivos claros, métodos consistentes e conteúdos pertinentes, é possível considerar que a abordagem tenha funcionalidade para propor aprendizagem ao longo da vida e se aplica em todos os ciclos de ensino da educação básica (Tani, 2008).

Responsável pela interação entre mente e corpo, o domínio cognitivo teve no biólogo e psicólogo Jean Piaget (1896-1980, 2013) seu grande incentivador pelo seu estudo do desenvolvimento cognitivo em crianças, atribuindo períodos de desenvolvimento que iniciam no sensório motor até os 2 anos, pré-conceitual intuitivo até os 5 anos, operatório de 6 a 11 anos e entre 11 e 12 anos o formal, quando surgiria o pensamento capaz de interagir com críticas (Lefèvre, 1989; Piaget, 2013).

Entretanto, os principais incentivadores da utilização da abordagem desenvolvimentista no Brasil basearam seus estudos nas conceituadas taxionomias. Em primeiro ponto, a Taxionomia do Domínio Cognitivo, proposta em 1956, por Benjamin Samuel Bloom (1913-1999), onde os seis níveis, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, são a ordenação das operações mentais, da lógica mais simples para o mais complexo, declaradamente servindo para formulação dos objetivos a serem alcançados facilitando, assim, o planejamento das aulas (Bloom, 1956).

A taxionomia do domínio cognitivo é apontada por Magill (1984) aos processos paralelos formulados por Joy Paul Guilford (1897-1987), criador da teoria da inteligência, que a postula sendo um elemento que se transforma pelas informações do ambiente em conteúdos mentais. Para Guilford (1959) o processo se dá pela cognição ou da descoberta, pela memória ou retenção de dados, pelo pensamento convergente ou conclusão sobre a informação

conhecida, seja o raciocínio, pelo pensamento divergente seja a conclusão de forma diferente da informação conhecida, ou seja, a criatividade e, por fim, pela avaliação, chegar a uma conclusão satisfatória (Magill, 1984).

O segundo ponto importante na abordagem foi a compreensão do domínio afetivo, que, relacionado ao estudo do movimento humano, é o envolvimento de sentimentos e emoções que o(a) estudante canaliza por meio do movimento (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Conforme proposto pela Taxionomia do Domínio Afetivo, os sentimentos e emoções são caracterizados através de cinco categorias: a primeira, o comportamento aprendido que deve constar na construção dos objetivos a serem formulados para aula. A segunda, o dever do(a) estudante estar atento para receber as informações. A terceira, responder aos questionamentos. A quarta, valorizar as atividades, mostrando aceitação e organizando bem suas respostas. Por fim, a quinta que é dispor de caracterização de valores sobre os conteúdos aprendidos. Essas são as propostas categorizadas da taxionomia afetiva (Krathwohl, 1964).

O terceiro ponto da abordagem desenvolvimentista trata do domínio motor que particularmente é o movimento. Entretanto, pelas considerações cognitivas que geralmente estão envolvidas, muitos consideram como domínio psicomotor (Tani; De Jesus Manoel; Kokubun; Proença, 1988; Magill, 1984), que foi teorizado na taxionomia do domínio psicomotor da psicóloga e pedagoga estadunidense Anita J. Harrow na década de 70, através de seus trabalhos e estudos realizados para crianças com necessidades físicas especiais (Harrow, 1972; Harrow, 1988).

Originalmente, a taxionomia apresenta seis níveis de hierarquização: primeiro, os movimentos reflexos, que possibilitam ao recém-nascido a capacidade de sobrevivência com respostas voluntárias e automáticas; segundo, as habilidades básicas, que permitem locomoção e manipulação; terceiro, as habilidades perceptivas, atividades que envolvem percepção e atuação dos aparelhos sensitivos que captam mensagens e interpretam para favorecer respostas imediatas; quarto, as capacidades físicas, responsáveis pelas características essenciais para execução de uma habilidade motora; quinto, as habilidades específicas, as atividades complexas que envolvem tarefas específicas e também precisas; e, por fim, o sexto nível, a comunicação não verbal ou não discursiva, as atividades com alto grau de expressão ou complexidade (Harrow, 1972).

A EFE, dentro da abordagem desenvolvimentista, apresenta uma área de conhecimento especial para lidar com o domínio motor, pois ainda que os demais domínios

estejam envolvidos na aplicação de uma atividade, este disseminado pelo movimento concentra o cerne do trabalho dos(as) professores(as), podendo o(a) estudante aprender novas habilidades, o que seria a aprendizagem motora ou possibilitar para sua formação na acumulação de habilidades, o que seria o desenvolvimento motor (Darido; Rangel, 2019).

Os domínios do comportamento interagem entre si de forma espontânea e síncrona, um favorecendo ao outro e vice-versa. Entretanto, o movimento atua no ser humano como grande estimulador de fundamental importância nessa conexão, atuando diretamente no desenvolvimento do cognitivo, como apontou Piaget (1982) em seus estudos, onde experiências motoras vividas pelas crianças eram fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A teoria é reafirmada nos estudos de Tani *et al* (1988), com foco de trabalho do desenvolvimento motor, os autores descrevem que “...embora o domínio motor esteja sendo focado, isto não quer dizer que o desenvolvimento afetivo-emocional e o cognitivo estejam sendo esquecidos” (Tani *et al.*, 1988, pg. 6-7).

O movimento proporciona a interação com o meio e, por consequência, no aprendizado, segundo os autores da proposta no Brasil, que se materializou no livro de 1988, “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (Darido; Rangel, 2019; De Jesus Manoel, 1994; Tani *et al.*, 1988). Na proposta, foram atribuídas fases que se iniciavam nas habilidades básicas e chegavam até as habilidades específicas, sendo a básica dividida em locomotoras (engatinhar, andar, correr e saltar), manipulativas (arremessar, chutar, pendurar-se e rebater) e de estabilização (girar, rolar e sustentar o corpo com os braços, dominar o meio líquido sem técnica específica do nado e boiar); já as habilidades específicas atribuídas ao meio cultural em que o indivíduo está inserido, por exemplo, realizar gestos técnicos de um determinado esporte, como o voleibol ou o basquetebol, também dominar o meio líquido com as técnicas específicas do nado crawl ou costas.

Na proposta original divulgada no Brasil, também são sugeridos dois princípios básicos para o comportamento humano: o primeiro seria o princípio da totalidade, quando na realização de qualquer atividade existe a participação de todos os três domínios; e o segundo, o princípio da especificidade que necessita de uma análise para se determinar o predomínio de um domínio sobre o outro devido ao tipo de concentração ou foco da atividade a ser realizada (Tani *et al.*, 1988; Tani, 2008).

Apesar das críticas de diversos autores (Bracht, 1995; Darido, 2003; Darido; Rangel, 2019; Daolio, 1996; Daolio, 2004; Betti, 1996) de que a abordagem desenvolvimentista

não estaria pautada na realidade sociocultural que vivem os(as) estudantes e teria um discurso extremamente generalista, nivelando todos(as) em um mesmo nível, sem levar em consideração suas possibilidades econômicas, sociais e culturais, a proposta da abordagem desenvolvimentista não foi estruturada no Brasil para ser hegemônica ou prioritária no trabalho na escola, mas sim uma forma organizada de planejamento do processo ensino e aprendizagem, principalmente para realizar o ensino de técnicas de movimento corporal, para ser um elo em conjuntura com outras abordagens, de forma somatória para propor à EFE um trabalho de qualidade que, até então, era pautado simplesmente nas tendências esportivistas e higienistas (Tani, 2008; De Jesus Manoel, 2008).

A proposta de realizar a interação do ser humano com o mundo é o foco principal da abordagem construtivista interacionista que valoriza as experiências trazidas por estudantes para aquisição de novos conhecimentos. Assim, na EFE, as atividades lúdicas e brincadeiras recreativas regionais, comuns do convívio sociocultural na primeira infância, levadas à escola por estudantes, ganharam intensidade na proposta da abordagem construtivista para EFE brasileira, através dos estudos elaborados por João Batista Freire “Educação de corpo inteiro: Teoria e Prática da Educação Física”, na década de 90 (Freire, 1991; Darido; Rangel, 2019).

Vale ressaltar que a base construtivista desenvolvida no meio escolar foi criada a partir dos estudos de dois grandes pensadores do século XX; o primeiro, Jean William Fritz Piaget que foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço (1896-1980, Ferreiro *et al.*, 1996), dedicado aos estudos relacionados na aquisição do conhecimento; e, o segundo, Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo Soviético, que propôs a psicologia cultural e histórica (Darido; Rangel, 2019; Ferreiro *et al.*, 1996; Oliveira; Leão, 2018;). Entretanto, por uma questão histórica e justa, vale ressaltar que a inserção da proposta pedagógica pautada no construtivismo foi trazida para América Latina, por Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi (Oliveira; Leão, 2018), psicóloga e pedagoga argentina, aluna de Jean Piaget na Universidade de Genebra. Emília Ferreiro, com sua obra “Psicogênese da Língua Escrita”, que procurou os mecanismos cognitivos da criança voltados para o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Ferreiri *et al.*, 1986).

Os estudos de Emília Ferreiro voltados para alfabetização influenciaram toda uma geração de educadores na ampliação da proposta pedagógica construtivista e, por assim dizer, interacionista, pois apresentava a ideia do conhecimento construído pela interação entre o(a) estudante e o meio. O principal argumento de Ferreiro era a defesa de que a aprendizagem

aconteceria do todo para as partes e que esse aprendizado se dá em cada criança no seu próprio período específico (Ferreiro *et al.*, 1996), sendo o(a) professor(a) um(a) mediador(a) do aprendizado entre o conteúdo e o(a) estudante, limitando-se à criação de métodos que facilitem a construção de conhecimento pela interação do(a) estudante com o seu mundo (Darido; Rangel, 2019). A ideia básica é uma aula onde o(a) professor(a) ensina o(a) estudante a aprender como aprender, isso explica o desenvolvimento do conceito de construtivismo interacionista.

Depois de tanto jogar, repetindo, mantendo, aperfeiçoando as assimilações, o jogador está pronto para enfrentar novos desafios, ou seja, para ir atrás daquilo que está logo adiante, à sua espera, convidando-o para ser mais. A criança que passa por esse processo sente-se forte para tentar algo a mais, pois possui recursos e técnicas suficientes para atingir um novo patamar. O passo adiante, ou o desafio, por si só já constitui um jogo, um dos mais instigantes que podemos viver (Freire; Scaglia, 2003, p. 170).

De uma maneira generalizada, para se efetivar a proposta é preciso uma quantidade de estudantes muito inferior ao que é comum na escola brasileira. Pois, para possibilitar o estímulo e facilitar a descoberta é preciso boa interação entre professor(a) e estudante, para viabilizar o conhecimento de suas potencialidades e estimular a construção do conhecimento com um mínimo de interferência, apenas mediando o processo (Darido, 2003).

Como característica do trabalho prático, salas de aula são utilizadas em formação circular, mesmo na disposição das turmas em quadras nos momentos em que o(a) professor(a) busca mediar as tarefas, pois a formação favorece a troca de informações entre estudante – professor(a), estudante – estudante (Vygotsky *et al.*, 1988). Para Vygotsky, o aprendizado na criança se dá pela confrontação em atividades ou tarefas que estimulem uma disputa intelectual cognitiva basicamente assemelhada a outras já vivenciadas. Este conceito defendido pelo estudioso foi chamado de zona de desenvolvimento proximal (Darido; Rangel, 2019; Junior; Pedrochi; Rossetto, 2019; Vygotsky *et al.*, 1988), que seria o equilíbrio entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial do(a) estudante (Junior; Pedrochi; Rossetto, 2019).

Em meio às dificuldades econômicas e sociais que a sociedade brasileira vivia na década de 90, surgiu a abordagem crítico-superadora na busca de uma identidade e, talvez, uma analogia com o que é de direito para o ser humano, ou seja, justiça concernente à comunidade, através da realização do confronto da violência simbólica de um sistema de ensino, proposto pela minoria privilegiada economicamente e assim dominante, que subterfuja a maioria, porém menos privilegiada economicamente e, por assim dizer, dominada pelos conceitos, valores e culturas (Bourdieu, 1989).

A abordagem crítico-superadora buscou sua base de reflexão em um projeto político pedagógico com conceitos marxistas e neomarxistas, uma leitura crítica na educação, que aponta a necessidade de uma mudança na sociedade (Araújo *et al.*, 2014; Bracht, 1997; Soares *et al.*, 1992). Essa ótica de educação foi trazida para o Brasil por dois grandes educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani (Castellani Filho *et al.*, 2014; Darido; Rangel, 2019; Soares *et al.*, 1992).

Com vistas na EFE, propõe-se a mudança das tendências historicamente concebidas do esportivismo e higienismo, pois seus conteúdos apresentam uma orientação voltada para o contexto político pedagógico da época em que foram propostos. Em síntese, como propõe Darido e Rangel (2019), um confronto entre o senso comum e o conhecimento científico, o que deixa a EFE particularmente na posição do trabalho da cultura corporal, onde os conteúdos não diferem entre os anos, mas são apresentados de acordo com a maturidade do(a) estudante, que os adquirem com propósito crítico a cultura corporal, contextualizando o conteúdo com a sua realidade com objetivo de proporcionar a si uma superação de sua classe social desfavorecida dentro da sociedade (Castellani Filho *et al.*, 2014; Darido; Rangel, 2019; Soares *et al.*, 1992).

Um apontamento comum na proposta busca resgatar a história do conteúdo que será trabalhado para favorecer a contextualização social, o que provoca uma grande necessidade de um tempo maior para o desenvolvimento do trabalho, pois a disponibilidade de carga horária atual da EFE não favorece o pleno desenvolvimento da proposta (Darido; Rangel, 2019).

A abordagem exige do(a) professor(a) uma postura aberta favorável ao diálogo mediador entre o(a) estudante, os conteúdos da cultura corporal e a sua realidade social, buscando sempre favorecer o senso crítico, a curiosidade e a criatividade do educando (Bracht, 1997; Soares *et al.*, 1992).

Outra abordagem apresentada como sendo libertadora para exercer, no meio escolar, a função de propor ao estudante visão de mundo, de sociedade, de relacionamentos pessoais, uma maior percepção e análise de fatos, para uma emancipação formadora de cidadãos conscientes de sua realidade e, por assim dizer, poder se libertar, a abordagem crítico-emancipatória da educação tem uma forte conexão e dialoga perfeitamente com o pensamento político-pedagógico da perspectiva Freiriana, que se expandiu na década de 50 pela educação brasileira e também no contexto mundial (Saul; Silva, 2009; Menezes; Santiago, 2014).

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), patrono da Educação Brasileira, é considerado internacionalmente como um dos pensadores mais brilhantes da história da

pedagogia e principal incentivador da pedagogia crítica (Freire, 1985, Saul, 2016; Menezes; Santiago, 2014; Saul; Silva, 2009; Brandão, 2021). O desenvolvimento de uma consciência crítica é fundamental para capacitar os indivíduos ao exercício de participação cidadã. Esse é o pressuposto trazido para concepção de educação emancipatória vinculada à perspectiva Freireana (Menezes; Santiago, 2014; Saul; Silva, 2009).

A política educacional brasileira é baseada nos currículos técnicos que são tradicionalmente elaborados em gabinetes e estruturados de forma elitista, centralizada e autoritária, muitas das vezes por profissionais da educação afastados de sala de aula e apenas em regime acadêmico, sem muito conhecimento da prática escolar, com pouco tempo de serviço e “desconhecimento proposital” das condições pelas quais passam os pares no “front” de batalha pedagógica (Saul; Silva, 2009).

Currículos centralizadores que visam única e exclusivamente a propagandear o mercantilismo da classe dominante economicamente e provocar a manutenção do *status quo* dos menos favorecidos economicamente, situação que tem uma lenta repercussão, pois na vida cotidiana e pacata vivida na educação brasileira, o conformismo só será impactado no momento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois as vagas disponibilizadas em cursos de maior procura, por exemplo, medicina ou direito ficam distantes dos(as) estudantes de escolas públicas que, por suas limitações econômicas e sociais, não conseguem competir por vagas com estudantes das escolas particulares que possuem melhor condição econômica (Garcia; Caldas; Torres, 2021).

A abordagem crítica-emancipatória trabalha com um currículo que propicia a confrontação com o currículo técnico tradicional através da liberdade para que os(as) estudantes exerçam um raciocínio crítico emancipador.

Com relação à EFE, o grande percussor, organizador e estudioso da abordagem é Elenor Kunz, pedagogo e especialista em Educação Física (Darido; Rangel, 2019), que através de seus estudos sobre didática permitiu a muitos(as) professores(as) a captação da proposta que visa, principalmente, assegurar uma aula que não seja alienante por atividades da prática esportiva padronizada, mas que proponha ao(à) estudante uma visão coletiva, menos competitiva em relação aos jogos e esportes, sempre oportunizando a participação de todos (Kunz, 2021).

A participação é fundamental para formatar o objetivo de ensino e aprendizagem da linguagem corporal sempre autônomo e preservando a interação entre estudantes, pois a

abordagem dá grande ênfase para as práticas corporais, pois o jogo e esportes são conteúdos principais (Kunz, 2003; Darido; Rangel, 2019). Para Kunz, o trabalho, a interação e a linguagem são a melhor ação para uma estratégia didática eficaz, para durante a aula se desenvolver uma boa escolha dos materiais, apresentar perspicácia na experimentação dos conteúdos, ser de grande sagacidade para aguardar a aprendizagem e apresentar inteligência criativa e emancipatória (Kunz, 2003; De Oliveira, 1997). Darido (2019) aponta ainda que podem ser estratégias metodológicas do(a) professor(a) a descoberta, a encenação ou vivência, a problematização, a ampliação ou a reconstrução coletiva do conhecimento (Darido; Rangel, 2019).

Apesar do forte apelo de cunho somente pedagógico inserido na prática da EFE por muitas tendências, na escola também se faz presente a abordagem da saúde renovada, desencadeada na década de 90 pela Declaração de Consenso (Franz, 1992) que já apresentava entre 5 e 6 milhões de estadunidense detectados com “non-insulin-dependent diabetes mellitus” (NIDDM - diabetes mellitus Tipo II) ou com “insulin-dependent diabetes mellitus” (DMID - diabetes mellitus Tipo I). A média era de 725.000 casos por ano em sua maioria com NIDDM (Franz, 1992).

A Declaração de Consenso na área da saúde, mais especificamente dos profissionais da endocrinologia, resultante de diversas conferências desde 1985, também propôs estudos e Declarações de Consenso para atividade física, bem estar e saúde, que apresentavam a necessidade de uma maior divulgação e incentivo às pessoas na participação da prática de atividade física, com um trabalho pautado em avaliações físicas, para propiciar adaptação, condicionamento e disponibilidade ao ser humano ao envelhecimento saudável, pois ficava bem aparente o estado de saúde de praticantes de atividade física *versus* o não praticante, o apto *versus* o inapto, também foram apontados os custos e os benefícios da atividade *versus* inatividade (Bouchard et al., 1990).

Decerto, a Educação Física sempre teve em seus fundamentos a preocupação com a saúde dos indivíduos(as). No Brasil, essa preocupação foi a principal precursora da formação das bases da profissão, como apresentado inicialmente na revisão. A tendência higienista trazida ao país, por muito tempo, representou a vertente médica na prática escolar, entretanto, a mudança acontece com as inovações dos estudos teóricos da década de 80, quando vários pesquisadores mostraram a importância da atividade física como percussora da saúde e do bem-

estar do ser humano (Pollock; Wilmore; Fox III, 1986; Katch; Mcardle, 1990; Mcardle; Katch; Katch, 2003).

O avanço nas pesquisas e, principalmente, os resultados práticos em termo de saúde que os estudos se prestavam propiciaram, na década de 90, no Brasil, uma modernização positiva nos conceitos da tendência higienista, acarretando o surgimento de interessantes trabalhos, principalmente realizados por Markus Vinicius Nahas, do estado de Santa Catarina, Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete R. Pinto Guedes, do estado do Paraná, considerados propositores da abordagem que inspirou a nomenclatura 2003 como saúde renovada por Suraya Darido (Darido, 2003; Darido, 2012), que observou (como Nahas propunha) os objetivos dos trabalhos nos colégios de ensino médio, relacionados à atividade física, aptidão física e saúde (Nahas, 2017).

Como característica, a atuação da abordagem de saúde renovada na escola propõe que os conteúdos não sejam propostos somente com jogos e esportes, mas com sequências pedagógicas que propiciem a aplicação de saúde e bem estar para as aulas, não simplesmente achando que o tempo de aula da EFE brasileira seria suficiente para as bases fisiológicas de treinamento adaptativo, mas como forma de provocação de processo de autonomia no(a) estudante que servirá para a busca de uma continuidade autônoma e independente (Darido; Rangel, 2019).

Esta abordagem exige uma grande preocupação com o meio social que o(a) estudante está inserido, para que este possa levar ao seu contexto qualidade de vida, interferindo assim no índice de doenças provocadas pela inatividade física (Darido; Rangel, 2019). Apesar da importância de atividade física ser vivenciada desde a infância, pois propicia desenvolvimento de atitudes de coragem, habilidades motoras e hábitos saudáveis de higiene que podem facilitar a adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (Guedes; Guedes 1996), a atuação da proposta é concentrada nos grupos de adolescente que apresentam maturidade para captar a proposta e absorver os conceitos básicos de aptidão física e saúde (Guedes; Guedes 1996; Darido; Rangel, 2019).

Assim como as abordagens psicomotoras e desenvolvimentista, o ponto desfavorável da abordagem da saúde renovada é a preocupação com valores disseminados por representações hegemônicas vindas da Europa e Estados Unidos, sem nenhuma preocupação com práticas corporais oriundas dos grupos desprivilegiados geograficamente, favorecendo assim a perpetuação de poder e privilégios (Neira, 2018).

Os conceitos de Emilia Ferreira (2001) voltados para alfabetização, mostram o ato de ensinar partindo da atualidade, da transformação da realidade diversificada do(a) estudante como uma vantagem pedagógica, o que em tese também seria o conceito da abordagem Cultural vislumbrada por Marcos Neira.

Neira (2018) observou o distanciamento de propostas tradicionais que não traziam para a EFE características de valorização cultural para transformar o meio social do aluno. Em seus estudos, ele considerou as abordagens tradicionais uma continuidade do mecanismo de poder que não possibilita a superação de valores essenciais para uma vida autônoma. Seus trabalhos voltaram-se para a formação de currículo para as ciências sociais e humanas, inspirando-se na pedagogia crítica para propor a substituição de exercícios físicos e gestuais esportivos pela cultura corporal do movimento, mudança proporcionada na década de 90, pela possibilidade de uma escola mais democrática evidenciada pela abertura política no Brasil, criando-se assim um currículo cultural.

Na prática, a proposta do currículo cultural, será entendida como uma abordagem e é explicada com o seguinte formato:

A partir dos temas culturais, a experiência dos alunos é reconhecida e valorizada. O ponto de apegos pode ser uma história narrada por um familiar, uma informação captada na mídia ou um relato pessoal. Sempre há alguém que já teve contato com a prática corporal e pode explicá-la ou demonstrá-la aos colegas. Num primeiro momento, as vivências acontecem a partir do formato acessado, em seguida, a turma é convidada a analisá-las. É nesse momento que se dá a negociação de significados por meio da interação coletiva, reorganização da prática, discussão de outras possibilidades e, principalmente, produção cultural (Neira, 2018, p. 16).

Na abordagem no currículo cultural, o grupo de estudantes cria e sugere formas, regras e gestualidades próprias para a aula, promovendo uma constante reestruturação do fazer pedagógico. O propósito maior é fazer com que estudantes reflitam sobre a prática e estimular a problematização que será fundamental para internamente proporcionar a reflexão. É fundamental reconhecer os saberes dos(as) estudantes para canalizá-los dentro das atividades que estão sendo adotadas. As atividades, por sua vez, precisam propiciar análise sócio-histórica das práticas corporais conhecidas, sempre favorecendo uma análise crítica do contexto social de sua formação (Neira, 2018).

A realização da construção de um movimento a partir da historicidade trazida pelo(a) estudante também pode favorecer a motivação e, assim, uma maior participação do grupo, pois encontra na aula algo possível e íntimo a suas vivências que será posto em confronto

para modificação da realidade. Como exemplo, a utilização de alguém que já teve contato com o fundamento e poderá demonstrar ao grupo explicando seu ponto de vista; depois, a turma poderá analisar e colocar seu ponto de vista, realizando uma interação coletiva, em que se discute outras possibilidades já se executando o fundamento na prática, nunca esquecendo que todos devem participar da reorganização, com regras novas, gestos diferenciados, possibilidades de jogos diferenciados e outras situações possivelmente propostas (Neira, 2018).

Bastante interessantes nos estudos realizados por Neira (2018, p. 34) são suas análises sobre o corpo, ditas pelo autor como um “elemento de expressividade cultural”, explicando seu posicionamento baseado nos estudos de Gilberto Freire que vincula este como sendo o local de representação da sociedade em que o indivíduo vive, sua forma de se vestir, de andar, de falar, de dançar, de se expressar e de convívio social, a representação estimulada pelo meio de dominação de classes.

Assim, a abordagem no currículo cultural tem o propósito de combater a formação da ideologia dominante que se perpetua nas relações das manifestações da prática corporal através da maior discussão junto a estudantes das atividades, através do reconhecimento destes de sua realidade, valorizando assim as experiências trazidas para aula e favorecendo a quebra da corrente de dominação.

Nesse jogo de recusas recusando outras recusas, de superações superando outras superações, estão engajadas as disposições fundamentais do estilo de vida que, no momento mesmo em que elas se constituem em sistemas de princípios estéticos explícitos, permanecem enraizadas numa arte de viver (Bourdieu, 1983, p. 36).

Conteúdos padronizados feitos pela classe dominante como forma de manutenção de poder são excludentes e não permitem a diversificação das linguagens que traduzem o cotidiano das diferenças culturais retratadas na escola. Certamente, como postulado por Candau (2016, p.16) “na perspectiva que adotamos, as diferenças culturais visibilizadas, historicizadas, desnaturalizadas são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes” e, assim, possibilitam aos dominados a superação necessária para apropriação de valores e problematização de sua realidade para atuarem em sua reinvenção.

Talvez, a abordagem no currículo cultural seja para EFE uma nova perspectiva da formação de currículo comprometida com a mudança da realidade vivida por estudantes, trazendo como o próprio Neira (2018) propõe: um multiculturalismo crítico que analise historicamente o passado para contribuir com as transformações sociais, dando oportunidade ao educando pra uma modificação de sua condição social.

2.3 Base Legal da Educação Física Escolar Contemporânea

Com o fim da II Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América e na Europa, ambos os territórios com características econômicas centradas no capitalismo¹³, onde o Estado intervencionista não pondera o bem-estar, começou a se desenvolver o neoliberalismo, no qual as instituições privadas operam os mecanismos de mercado e impedem a atuação do Estado, considerando-o danoso ao processo de liberdade econômica e política (Anderson, 1996 apud Basso, 2014). Entretanto, o neoliberalismo só se configurou na década de 70, com a crise do petróleo que acarretou uma recessão capitalista (Basso, 2014).

O neoliberalismo ganhou força no Brasil da década de 90, período marcado por diversas transformações políticas e sociais, no momento em que o país saiu da ditadura que iniciou a depredação do estado brasileiro e perdurou por 21 anos, de 1964 a 1985, criando desânimo econômico que se manteve no governo do presidente José Sarney de Araújo Costa (de 1985 até 1990), que se manteve com a eleição do presidente Fernando Affonso Collor de Mello (de 1990 até o *impeachment* em 1992), que tinha em seu slogan de campanha “o caçador de marajás” (Figura 1 - ANEXO A e Figura 2 - ANEXO B).

No governo Collor, ocorreu uma ascensão do neoliberalismo, das políticas voltadas para um projeto de privatização, do clientelismo e de enfoques fragmentados (Paese, 2020). As principais intenções educacionais vieram através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC - 1990) e do Programa Setorial de Ação (1991). Também podemos apontar como destaque no período, a construção dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que eram escolas que serviam como plataforma para propagação de campanha eleitoreira.

Em meio à conturbada gestão, sempre fazendo alusão de que o serviço público que em sua origem era inerte e dispendioso, continuou-se a depredação do Estado e a hiperinflação que provocaria o processo de *impeachment*, passando a presidência ao seu vice Itamar Augusto Cautiero Franco (de 1992 até 1995), mantendo assim as investidas neoliberais (Oliveira, 1996 apud Basso, 2014).

Com a saída de Collor, por meio de *impeachment*, e a entrada de Itamar Franco não houve grande aumento das matrículas no ensino médio. Em seu governo, poucas instituições

¹³ Capitalismo - é um sistema de governo onde a economia é centralizada na propriedade e em recursos privados dos meios de produção e comércio, com o propósito de tornar as operações lucrativas e particulares. (Zimbalist; Sherman, 2014)

federais de ensino foram abertas, com destaque para Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993 do Colégio Militar de Juiz de Fora, sua terra natal e do Colégio Militar de Campo Grande (Nogueira, 2014).

Posteriormente, o neoliberalismo ganhou muita força no governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 até 2003), onde o alvo principal também era as privatizações e redução dos investimentos nas empresas estatais e redução do quadro de funcionalismo, com vistas no principal objetivo de equalizar os problemas econômicos causados pela alta inflação e defasagem da indústria brasileira face ao avanço tecnológico vivido por outros países naquele momento (Massimo, 2013; Boito Jr, 2006). O pensamento vigente era que o(a) educando(a) tivesse a autonomia e criatividade no desenvolvimento de seus estudos, ou seja, este(a) seria responsável pela sua educação e transposição das barreiras de ascensão social. No início de sua gestão, o presidente não deu grande importância à educação, concentrou esforços na “Reforma do Estado” com ênfase em atividades econômicas como eficiência, produtividade e rentabilidade (Paese, 2020).

As matrículas do ensino médio apresentaram, aos poucos, um índice de aumento substancial em relação aos governos anteriores, como destaque de leis na área da educação (Paese, 2020) no período: a 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei Darcy Ribeiro ou Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, Brasil, 1996b), a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Brasil, 1996a) e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2001). Durante o governo FHC, a proposta de desmantelamento do serviço público foi mantida, poucas instituições de ensino federal foram criadas, com destaque para abertura do Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar de Santa Maria (Nogueira, 2014).

A educação brasileira naquele momento também foi influenciada pela política neoliberal, suggestionada pelo Banco Mundial para a promoção do desenvolvimento da educação no país, principalmente com reformas curriculares fazendo com que formatos empresariais assumissem o controle educacional, como exemplos o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), Projeto de Adequação de Prédios Escolares (Pape) e Projeto de Melhoria da Escola (PME), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e outros criados para estruturação da educação, desconsiderando o “processo educacional que forma o estudante, que deveria pensá-lo(a) em sua totalidade e não como mero produto do processo educativo” (Basso, 2014,

p. 12). Desses projetos, a estruturação curricular se deu através da LDB (Brasil, 1996), a partir da consolidação dos estudos realizados nos estados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos anos de 1995 e 1996, foi criada uma proposta que propiciasse “aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1997, p. 13). A proposta intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), esteve inicialmente focada no ensino fundamental, devido aos grandes números de analfabetismo no país. (Bassi, 2014; Marrach, 1996).

Os PCN’s definiram os rumos da EFE e a colocaram como componente curricular básico com proposta integrada à escola, sempre se adequando à faixa etária e às condições de desenvolvimento, com a “...tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social” (De Macedo, 1999, p. 55).

Entretanto, Darido e Rangel (2019) apontam que o caráter utilitarista dos temas transversais da proposta dos PCN’s, como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade, orientação sexual, consumo, trabalho e cultura (Brasil, 1997; Darido; Rangel, 2019) retira da EFE a finalidade e as características individuais que se propõem, a prática corporal. As autoras expõem ainda que, através da cultura corporal de movimento, a EFE baseada nos PCN’s deve propor a inclusão e integração dos(as) estudantes por meio de uma conscientização dos conteúdos aprendidos dos jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e do conhecimento do próprio corpo. (Darido; Rangel, 2019).

O ponto bastante positivo do PCN’s para a EFE foi a conceituação dos conteúdos em dimensões: a procedimental relacionada ao ato prático do como realizar; a atitudinal referente ao potencial e limitações do(a) estudante em aprender com seu interesse próprio; e a conceitual referente ao conhecimento teórico adquirido pela aquisição dos conteúdos. (Darido *et al.*, 2001). Os PCN’s podem ser fundamentais para elaboração do processo pedagógico na escola com o intuito de exercitar uma autonomia, não devendo o(a) professor(a) se prender ao seu conteúdo como uma proposta de currículo mínimo e acabado (Darido *et al.*, 2001; Ferraz, 2001).

O Governo Luís Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010) iniciou uma nova fase da educação brasileira, com um novo Plano Nacional de Educação (PNE) que enfrentava os problemas não abordados anteriormente. Principal modificação foi a maior disponibilidade de

vagas para a entrada no ensino médio que, apesar de já ter acontecido no governo FHC ganhou grandes proporções quantitativas neste período. Para tanto, o aumento da entrada de estudantes no ensino médio provocou uma maior demanda no ensino superior. Assim, iniciou-se a criação de novas instituições e uma rápida versatilidade de oportunidades privadas para sustentar a demanda (Chaves; Amaral, 2016).

O avanço notado propôs na área de ensino algumas leis que viriam a propor mudanças na sociedade brasileira, entre elas se destacam a Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores(as) para a educação básica (Brasil, 2006), a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Brasil, 2007). Esta lei dava novo foco e maior investimento do que seu antecessor o FUNDEF. Dentro dos avanços do período Lula, conforme citado anteriormente, a abertura das vagas do ensino médio só foi propiciada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008).

A proposta da rede federal e, principalmente, dos Institutos Federais de Educação (IFE's) propiciou a interligação positiva que a educação no país continental sempre precisou para discutir, elucidar e vislumbrar uma ciência educacional prática nem somente constituída pelos *experts* acadêmicos, muitas vezes, há anos fora do dia a dia da escola. Foi necessária a reformulação da LDB por meio da Lei de 13 de outubro de 2009, que acrescentou na versão original o enfoque à formação continuada dos profissionais do magistério, dando relevância ao ensino a distância (Brasil, 2009). A principal preocupação do período era da qualidade do ensino com ênfase na gestão das aulas ministradas pelos(as) professores(as), principalmente do ensino básico (Saviani, 2010), fato que provocava uma valorização da classe até então desvalorizada.

Partindo do princípio de que currículo “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2015, p. 288), a valorização e o momento de interação em rede nacional criada pelos IFE's trouxeram uma formulação curricular mais abrangente e integradora, sem esquecer-se das atividades não curriculares ou extraclases, como a valorização da iniciação científica e de projetos de extensão.

Conforme descreve Martineli *et al.* (2016), as questões da base curricular, previstas na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), somente 1996 na LDB receberam encaminhamento

sobre suas diretrizes (Martineli, 2016). Saviani apontou os artigos da lei que abordavam as questões curriculares, definido no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Saviani, 2007, p.112).

Para tanto, somente na Conferência Nacional de Educação, de 2010 (CONAE, Brasil, 2011), se teve como principal objetivo garantir a organização para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, seja ensino fundamental ou médio, com as articulações de ações que deveriam provocar o diálogo efetivo do projeto político pedagógico para a educação básica e do plano de desenvolvimento institucional, para a educação superior, em torno das redes públicas e privadas de todo o país (Brasil, 2011). A partir daquele momento, de forma discreta, iniciavam as discussões da base nacional curricular que se concretizaria anos depois.

O Brasil do século 21 avançava no campo econômico, social e, por que não dizer, educacional. Após dois mandatos na presidência, o Lula elegeu em 2010 a primeira Presidenta do Brasil, a economista Dilma Vana Rousseff (de 2011 até 2016), que observando a demanda da procura pelo ensino superior em sua gestão deu continuidade ao trabalho iniciado no governo anterior.

O Ministério da Educação emplacou a reformulação das universidades públicas federais e de IFE's, que antes eram basicamente centralizados nas capitais dos estados, levando-os para todo o interior do país, em diversas regiões. Foram criadas 18 novas universidades federais e 173 campus universitários, praticamente duplicando o número de estudantes entre 2003 e 2014, de 505 mil jovens para 932 mil, aproximadamente (Monteiro Mariano, 2020). Os IFE's também tiveram uma grande expansão durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Foram criadas mais de 360 unidades por todo o país (Nunes; Pina; Silva, 2021). Além da criação da enorme lista de universidades e IFE's, nunca visto no país, no período Dilma, a cidade de Belém, no estado do Pará, também se beneficiou com a criação do Colégio Militar de Belém em 2016, o 13º do Sistema Colégio Militar do Brasil.

O governo da Presidenta Dilma também encaminhou e aprovou importantes leis que deram suporte ao desenvolvimento educacional no país, dentre elas a Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(PRONATEC, Brasil, 2011), apresentando como meta a facilitação do retorno dos trabalhadores ao mercado de trabalho, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2014), que trazia 20 metas de melhoria da qualidade da educação básica, sendo algumas relativas a uma base curricular nacional e a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 que alterou a LDB de 1996 e estabeleceu novas diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e ainda acrescentando pontos como a diversidade, educação infantil gratuita e o atendimento educacional especializado.

Para tratar de um currículo comum, superador das desigualdades brasileiras impostas pela falta de uma distribuição em equidade de renda, era preciso estar ciente do conceito de conteúdos que “designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação por estudantes é considerada essencial para o desenvolvimento e socialização” (Coll *et al.*, 2000, p. 12). Assim, depois de anos da citação das bases curriculares na constituição e nas leis educacionais, no ano de 2015 iniciaram-se os trabalhos para construção de uma proposta para formação do currículo educacional em nível nacional.

O grupo foi composto por professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representando todos os estados da Federação, e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Constituíram a equipe da Educação Física seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, sob a coordenação de um assessor, também professor do Ensino Superior (Neira; Júnior, 2016).

No grupo formado por 112 educadores, a Educação Física esteve representada por seis professores, onde foram apresentadas propostas municipais, estaduais e das entidades privadas, tudo realizado com harmonia e debates sempre se apresentando justificativas relevantes e descritivas nas diversas consoantes pedagógicas. Foi criada uma primeira versão que passou a ser disponibilizada em nível nacional para apreciação e debate pela comunidade de educadores, entre outubro de 2015 a março de 2016. Na 1ª versão, a EFE já era apresentada como dentro de uma perspectiva de valorização da subjetividade humana por meio da orientação de práticas corporais (Neira; Júnior, 2016) e caracterizava a disciplina inserida dentro do rol das linguagens.

A autonomia do(a) estudante, colocava o(a) professor(a) como um instrumento secundário no ato educacional, dando ao texto muitas críticas, pois em seus objetivos deixava explícito que o(a) estudante deveria ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de

lazer, ter cuidados com a saúde e adquirir discernimento para viabilizar a reivindicação de condições necessárias para essas práticas (Neira; Júnior, 2016; Martineli *et al.*, 2016).

Após debates e conjunturas articuladas pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a tutela do Conselho Nacional de Secretários de Educação, em maio de 2016 foi publicada a segunda versão que tratou esclarecer principalmente a inclusão da EFE na área da linguagem, conforme anteriormente já havia sido estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN, 1998), visto que a compreensão sociocultural da linguagem pode facilitar uma organização interna dessas manifestações e favorecendo as relações humanas. Para tanto, em 2017 foi aprovada a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

Assim, após as discussões em torno da primeira versão, na segunda versão, a EFE apresentou as seguintes manifestações das práticas corporais do movimento: as brincadeiras e jogos, tradicionais e populares, transmitidos de geração em geração; as danças, caracterizadas pelos movimentos rítmicos e movimentos rítmicos musicais; os esportes, que são práticas orientadas pela comparação entre adversários, regido por regras formais e institucionalizadas visando à sociabilização; as ginásticas, que envolvem ginástica de demonstração, de condicionamento físico e de conscientização corporal; as lutas, que envolvem artes marciais, lutas tradicionais e as práticas corporais de aventura, na natureza e ou no meio urbano, atividade que produza sensação de risco controlado em um ambiente desafiador (Martineli *et al.*, 2016).

A BNCC também projetou oito dimensões de conhecimento. A primeira seria a Experimentação: uma manifestação de vivências corporais para possibilitar o aprendizado. A segunda, o Uso e apropriação: relaciona a afetividade e autonomia com relação às manifestações corporais para apropriação de hábitos de saúde, lazer e rendimento esportivo em seu cotidiano, A terceira, a Fruição: seria a apropriação de determinada manifestação corporal tendo satisfação pessoal de sua prática. A quarta, a Reflexão sobre a ação: colocar em prática a reflexão analítica sobre as manifestações corporais aprendidas. A quinta, Construção de valores: perceber as manifestações corporais como produtoras e intermediadoras de valores éticos e morais, respeito e preconceito. A sexta, a Análise: voltada para percepção de conceitos referentes às manifestações corporais. A sétima, a Compreensão: também está relacionada aos conceitos, mas tem a função de intermediar as características socioculturais e históricas da constituição das manifestações corporais. E, a oitava, o Protagonismo comunitário: que tem a função de

levar as manifestações corporais ao cotidiano, buscando uma inserção no contexto social do(a) estudante (Brasil, 2018; Bordinhão *et al.*, 2020).

Em face ao golpe político-jurídico de maio de 2016, baseado em supostas e não comprovadas “pedaladas fiscais” que tirou, por *impeachment*, a Presidenta Dilma do governo, levando ao poder seu vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (de 2016 até 2018), em abril de 2017, a terceira e final versão era apresentada pelo Ministério da Educação, sem muitas modificações, contrariando e frustrando parte dos interessados, que não tiveram sucesso nas tentativas de participação nas inacessíveis sessões criadas pelo Conselho Nacional de Educação, dando espaço para em dezembro de 2017 ser aprovada pelo ato do então Ministro da Educação (Neira, 2018; Brasil, 2018).

Para a BNCC, a EFE precisa se desvincular do enfoque tradicional da tendência esportivista com uma diversificação das práticas corporais, propiciando uma aprendizagem que produza autonomia a estudantes para se empoderarem do lazer e promoverem sua saúde (Martinesi *et al.*, 2016). Ficaram descartadas quaisquer propostas com abordagens desenvolvimentistas como “padrões visando o alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor, homogeneização dos corpos ou a utilização das atividades visando a aprendizagem de aspectos cognitivos, afetivos ou sociais” (Neira; Júnior, 2016, p. 12), possibilitando a estudantes uma formação cultural do corpo em movimento (Neira, 2018).

A BNCC não produziu conteúdo fechado, mas deixou a cargo das redes públicas e privadas em fomentar seus planejamentos, uma construção que deve ser coletiva entre professores(as) e estudantes (Neira; Júnior, 2016). A EFE coube a proposta de possibilitar à criança o trabalho da corporeidade, “...controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual” (Duarte; Saviani, 2019, p. 9). Mas, e os conteúdos próprios da disciplina?

São questões a serem discutidas, visto que até mesmo auxiliar o letramento, ou seja, facilitar o aprendizado da língua na fase de alfabetização também foi vislumbrado “pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (Brasil, 2018, p. 222).

Atualmente está em trânsito no Congresso Nacional, mais especificamente no Senado Federal o Projeto de Lei 5.230/23 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio, entretanto ainda consiste em um projeto (Brasil, 2023).

2.4 Educação Física Escolar Objetivada nas Dimensões do Conhecimento

A BNCC formulou o ensino pautado nas competências advindas das três dimensões do conhecimento, conceitual, procedimental e atitudinal: o saber sobre o saber fazer e o saber ser/conviver, para tanto, conceitua competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

As características dos conteúdos com os valores propostos pela BNCC podem ser visualizadas pela tipologia preconizada por Zabala, que diferencia conteúdos que podem ser ensinados de forma factual, ou seja, são aprendidos por meio de fatos mediante a repetição e memorização; de forma conceitual e princípios, isto é, ensinados por meio da captação de temas abstratos, requerem uma elaboração pessoal para compreensão dos significados; de forma atitudinal, ensinado através da atuação direta da afetividade na compreensão do conteúdo; e de forma procedimental, ensinado através da atuação direta de exercícios, técnicas ou estratégias práticas para se captar o conteúdo (Zabala, 1998).

Vale ressaltar que conteúdos factuais e conceituais são diferenciados, conforme postula Coll (2000), onde os fatos são literais, aprendidos por memorização, fixados de uma só vez e podem ser rapidamente esquecidos, ao ponto que os conceitos apresentam relações com conhecimentos anteriores, são alcançados por meio de uma aprendizagem significativa, ou seja, deve haver compreensão, sendo adquiridos gradativamente e serão esquecidos mais lentamente por desuso.

Entretanto, um ponto bastante criticado foi a desvinculação dos objetivos das habilidades do fazer prático, ou seja, nas bases se apresentam centrados em aspectos da cognição (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular) uma clara fragmentação do fazer ou praticar, de movimentar o corpo, de se mexer em uma atividade, pois, para este fim, os objetivos usados são apenas experimentar ou fluir (Neira, 2018). Essa formulação de objetivos relembra os relatos de tempos em que o(a)

professor(a) jogava a bola a estudantes e se sentava para ler um jornal, o famoso “aprender a aprender” tão criticado em diversas publicações. O ensino por competências e habilidades no formato imposto na BNCC foi desenterrado (Branco *et al.*, 2019; Duarte, 2021).

Os conteúdos procedimentais são essenciais para o desenvolvimento de uma cultura corporal e sua negligência reforça a inaptidão do fazer prático que desvincula a EFE de sua razão essencial de ser dentro da escola.

A formulação de objetivos com demasiada ênfase no cognitivo reforça a postura neoliberal na educação, pois deixa à própria sorte estudantes com poucas experiências em práticas corporais, não possibilitando ao(a) professor(a), o que seria de fato ideal, maior tempo para as práticas, como é visto nas atividades realizadas em instituições privadas e não educacionais, fator que propicia, principalmente, aos de menor poder aquisitivo econômico uma insatisfação e desânimo com a EFE, pois não os permite adquirir os conteúdos, mas apenas uma pequena demonstração momentânea, simplesmente para facilitar a entrada no mercado de trabalho, nitidamente reproduzindo a mão-de-obra barata que se tornará um rápido reprodutor de consumo. Trata-se de preparar filhos de trabalhadores para o mercado de trabalho informal, reproduzindo a condição de poder já existente (Bourdieu, 1987; Bourdieu, 1989; Branco *et al.*, 2019), talvez, de fato, seja essa a proposta da atual BNCC.

2.5 Educação Física Escolar: Questões e Reflexões Sobre a Pandemia, Ensino Remoto e Híbrido

Em meados do século XVIII, um cenário de grandes invenções e inovações proporcionou na Inglaterra o início do período da Revolução Industrial, como um facilitador que viria a transformar o mundo (Teixeira, 1995). A aceleração dos meios de produção propiciou desenvolvimento tecnológico e, posteriormente, dotou os seres humanos dos equipamentos eletrônicos, do primeiro computador, o “*Electronic Numerical Integrator and Computer*”, criado no final da década de 40 do século XX, conectado ao sistema globalizado de redes de computadores pela Internet¹⁴, que apresenta o objetivo de integrar pessoas pelo globo e até fora dele, possibilitando pelos hipertextos ou partes textuais que se conectam a outro pela ação do leitor. Atualmente, os *smartphones*¹⁵ propiciam um desenvolvimento contínuo que

¹⁴ Internet - Rede remota internacional de ampla área geográfica que proporciona transferência de arquivos e dados, juntamente com funções de correio eletrônico para milhões de usuários ao redor do mundo; net, rede, web (Michaelis, 2022).

¹⁵ Smartphones - Termo inglês que define celulares com tecnologia extremamente avançada, dotado de programas executáveis e sistema operacional equivalentes aos computadores.

encontrou a interação no princípio da emissão e da recepção para comunicação entre os seres humanos, configurando assim o período da Era da Informação (Castells; Espanha, 2007).

A possibilidade da maior facilidade de conectividade provocou o estabelecimento de uma sociedade da informação que utilizava os aplicativos e as extensões de rede para facilitar a comunicação, mas tinham no computador um instrumento centralizador, que apenas era capaz de retenção de dados (Silva, 2002). Hoje, com o advento dos *smartphones*, uma multiplicidade de processamentos em rede aberta, com conexões infinitas, não em “árvore hierarquizada”, mas que vão além das estruturadas em hipertexto, descentralizando a comunicação e o acesso à informação (Silva, 2002; Santos, 2019).

A arquitetura do atual ciberespaço criou um espaço digital com um sistema de linguagem que está em constante recriação das possibilidades cognitivas do ser humano, dotando os espaços interconectados de informações chamadas de hipermídia, uma linguagem híbrida proporcionada pela junção do hipertexto à multimídia, que se define não só com a parte textual, mas pela presença de atividades sonoras e visuais. (Santaella, 2021).

Na convergência das telecomunicações com a informática, na década de 70 surgiu a possibilidade do estreitamento entre sociedade, cultura e novas tecnologias que seria identificado por Lemos (2003, apud Santos, 2019) como o conceito de cibercultura, embora a conceituação para termo seja mais bem exemplificada por Santos como “...à simbiose homem e tecnologia digital em rede enquanto processo de inter produção ou de coprodução cultural” (Santos, 2019, p. 70).

É preciso reconhecer a importância da cibercultura para o momento em que a humanidade viveu, nos anos de 2019 a 2022. Com as dificuldades vividas, as amarguras e tristezas da guerra contra a Covid-19, só remanesce encontrar algo positivo para fazer a vida seguir de forma útil. Talvez seja caótico o pensamento, entretanto a pandemia de Covid-19 oportunizou para a educação um grande avanço, pela educação online. Diferentemente da Educação a Distância (EAD), existente desde 1850 feita por cartas, segundo Santos (2019), hoje se encontra em sua quinta geração, com comunicação via computadores com “sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais” (Santos, 2019, p. 65).

A educação online que se insere na EAD é um processo de qualidade da cibercultura que se utiliza o ciberespaço¹⁶, para um diálogo pedagógico que favoreça o processo de ensino e aprendizagem apoiando-se em interfaces síncronas e assíncronas por meio de conteúdos de hipertextos ou hiper mídias que são disponibilizados em AVA (Santos, 2019), viabilizando assim a resposta imediata do sistema educacional, ou parte privilegiada dele, na amenização da proposta de educação brasileira no período de pandemia.

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio de seu diretor geral, o etíope e biólogo Tedros Adhanom Ghebreyesus, atentamente elevou a contaminação causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), doença de Covid-19, ao estado de pandemia. A reação imediata e única possível no momento foi isolamento social, visto o quadro das incertezas.

Algumas instituições de ensino de fato puderam reagir rapidamente ao isolamento social, disponibilizando de recursos financeiros desburocratizados, como escolas abastardas da rede privada ou, em outros casos, instituições públicas que já dominavam os meios virtuais de educação online. Este foi o caso dos colégios militares do Sistema Colégio Militar do Brasil, que felizmente já dispunha a quatro anos de AVA como ferramenta de complementação ao ensino presencial e ainda um Curso Regular de Educação a Distância (CREAD) para apoio a estudantes sitiados em comunidades afastadas que são vinculadas ao Colégio Militar de Manaus (Araujo, 2021).

De fato, em menos de uma semana de isolamento, o Colégio Militar do Rio de Janeiro já apresentava por parte de seus professores, de suas professoras e de funcionários(as) um planejamento de atividades remotas e emergências, com videoaulas, *lives*, *chats*, fóruns, grupos de estudo por *Whatsapp* que, aos poucos, passaram a configurar a rotina dos(as) estudantes, aulas providas pela plataforma Moodle por meio síncrono e assíncrono.

A resposta do governo à necessidade do ensino só ocorreu um mês depois com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 que estabeleceu as “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública” (Brasil, 2020).

Com a medida, a carga horária do ano letivo para a educação básica prevista por lei em 200 dias, pode ser distribuído computando-se a carga horária não presencial, o uso de

¹⁶ Ciberespaço – “O hipertexto mundial interativo, em que cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante.” (Santos, 2019, p. 70-71)

recessos do meio do ano, sábados e inclusive com remanejamento dos períodos de férias. Os esforços das instituições em prover o ensino da pandemia em 2020 possibilitaram algumas respostas positivas, tanto ao ensino realizado de forma remota, como o benefício de estar no conforto e segurança do seu lar, otimizando o tempo para dispor aos estudos. Entretanto, a falta de atividades práticas e a dificuldade de assimilação dos conteúdos de uma maneira generalizada também foram apontadas como fator negativo em comparação as atividades presenciais (Dos Santos, 2020).

A incorporação de um modelo híbrido facilitou a potencialização das aulas e a inclusão no mundo digital, pois a tecnologia já fazia parte da vida cotidiana de muitos(as) estudantes e professores(as). Com o isolamento foi necessária a busca de estratégias para facilitar a inclusão; uma delas foi a adoção de metodologias ativas. Entretanto, como permanecem os problemas relatados em muitas discussões sobre o assunto, a dificuldade de acesso da grande maioria das pessoas à internet, falta de equipamentos tecnológicos pela maioria da população envolvida no meio educacional, considerações legislativas impostas para manter professores(as) e estudantes com pouca relação pessoal por meio de celulares foram extremamente prejudiciais para o processo de ensino e de aprendizagem (De Sales, 2021).

Bastante interessante e curioso, quando na década de 90 iniciou-se o uso da internet no Brasil, também se deu início dos cursos superiores em formato EAD, onde o principal conceito de atendimento na época era o de “distância”, que utilizava no processo de ensino e de aprendizagem mídias de armazenamento de livros, fitas de áudio e vídeo, disquetes ou CD-ROM, tudo em conjuntura para potencializar o tempo-espço necessário para interconectar professores(as) e estudantes (Vianney; Torres; Farias, 2003). Na verdade, esse conceito utilizado da autoaprendizagem na educação a distância, mais tecnológica, já era um formato de ensino híbrido.

Possivelmente, a proposta de ensino híbrido oferece maior possibilidade a estudantes de dialogarem e se verem, de fato, parte do processo da absorção de conteúdo. Talvez no futuro seja algo a ser incorporado na escola, até mesmo em função dos custos e flexibilidade dos trabalhos quando comparado ao EAD tradicional (De Oliveira, 2021).

Contudo, Lévy apontou que a EAD tradicional era caracterizada por um predomínio da informação sobre a formação, de forma educativa flexível, aberta e interativa, onde o(a) aluno(a) pode de forma autônoma e em seu ritmo individual percorrer os caminhos da aprendizagem (Lévy, 1998). Paralelamente, a interação exerce atualmente grande potencial de

utilização no ensino híbrido, pois favorece a discussão entre estudantes e até mesmo propondo o desenvolvimento de pesquisas extraclases no desenvolvimento dos trabalhos (De Oliveira, 2021).

No contexto da pandemia de Covid-19, se tratando do momento tão triste e devastador para a humanidade, com perdas de pessoas próximas, amigos(as) e parentes, o(a) professor(a) de EFE foi fundamental na prática escolar cotidiana. Porém, se anteriormente suas aulas eram realizadas com espaços ampliados, no período de pandemia passaram a ser disponibilizadas na tela de um aparelho, não proporcionando mais a estudantes a libertação das mesas, se igualando às demais disciplinas exclusivamente teóricas.

Possivelmente, tenha ocorrido no Brasil muitos exemplos de atitudes positivas por parte dos(as) professores(as) de EFE, geralmente referenciadas por estudantes como senhores(as) da saúde, do esporte, dos valores, do companheirismo, da disciplina e do saber, sempre cumprindo na linha de frente o seu papel de educador dentro da sociedade.

Para a EFE, talvez, o modelo totalmente remoto tenha colocado desafios para se resignificar e adotar um comportamento de ensino híbrido, com postura motivadora que oportunizasse a estudantes uma maior participação no processo ensino e aprendizagem, utilizando-se de metodologias que interconectasse o estudo virtual ao presencial. Mas, como lidar com a disciplina que utiliza as práticas corporais para oportunizar a manifestação da cultura do movimento no ensino proposto online?

A resposta seria uma disciplina amarrada às tendências ultrapassadas de demonstração, via online, de técnicas esportiva ou da visualização por parte dos(as) estudantes em vídeos de exercícios calistênicos e repetitivos, talvez não fosse a melhor forma de proceder. A EFE precisou buscar no período de isolamento novas formas de diálogo para proporcionar aos(as) professores(as) a atenção básica necessária para os(as) estudantes manterem e captarem os conteúdos.

Em pesquisas preliminares com o objetivo de se obter pressupostos teóricos exclusivos na área de Educação Física, principalmente a EFE, foram feitas buscas no Portal Capes e SCieLO, com as referências alicerçada nos termos: educação física escolar, pandemia, pandemia de covid-19 e ensino remoto, variando os operadores booleanos “and” e “or” quando necessário, também foi levado em consideração pesquisas a partir de 2020. Assim, 23 trabalhos se mostraram mais compatíveis se enquadrando particularmente na proposta da pesquisa, estudar as aulas de EFE do ensino médio durante a pandemia.

Os estudos demonstraram inicialmente nove pontos básicos e estratégicos: metodologias, fatores psicossociais, adaptação, uso de novas tecnologias, material didático, participação, fator motivação, avaliação e aspectos familiares, para que possibilitassem a configuração de busca necessária para compor a sessão estabelecida. Os termos se apresentaram natural e foram dialeticamente conferidos nos estudos brasileiros e internacionais que enfocaram, de 2020 a 2022, o trabalho da EFE durante o período pandêmico.

O primeiro ponto focado foi as metodologias utilizadas. Pesquisas apontam os procedimentos das Metodologias Ativas (Da Silva Quixabeira *et al.*, 2021) como bastante favoráveis ao período do isolamento, pela frequente utilização por diversos(as) professores(as) para manter as práticas de aula durante o isolamento e no seu retorno com restrições (Godoi *et al.*, 2020). Outras pesquisas, apesar de não intitularem as metodologias visualizadas como ativas, ocuparam-se em denominá-las de inovadoras ou de diferenciadas, talvez pelo desconhecimento ou por não ter como prioridade em seus trabalhos (Matos, 2022; Costa *al.*, 2021; De Melo Gois *et al.*, 2021; Macedo; De Oliveira Neves, 2021; Mattos; Gonçalves; Fernandes, 2021; Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021; Moreira; Pereira, 2021; Pedrosa; Dietz, 2020; Resende *et al.*, 2020; Da Silva *et al.*, 2020; Teixeira, *et al.*, 2021).

A Metodologia Ativa é entendida como ponto de problematização que tem o objetivo de motivar o(a) estudante a aprender a desenvolver reflexões sobre um problema apresentado no diálogo, através da busca de suas experiências de vida para ressignificar suas descobertas e colocá-las em prática (Da Silva, 2017). Vale ressaltar que o(a) estudante deve estar aberto(a) ao diálogo para vislumbrar a reflexão sobre as informações, que terá o propósito de produzir conhecimento pela solução de dúvidas inseridas como problema, muito comum para esse propósito no ensino híbrido, como o uso de sala de aula invertida, promovendo, assim, maior pensamento crítico com relação ao conteúdo abordado (Dos Santos Colvara; Do Espírito Santo 2019).

Apesar da proposta de Da Silva (2017) ser generalizada para o âmbito educacional, na EFE, particularmente por se tratar de uma atividade com aspectos de distribuição de conhecimento pelas atividades extremamente práticas, é notória a dificuldade da utilização, na modalidade de ensino remoto, de atividades de natureza desafiadoras ou problematizadoras que causem maior inquietação nos(as) estudantes por meio virtual. Os estudos de Matos (2022) revelaram que a aprendizagem dos(as) estudantes está mais ligada aos conteúdos que se

mostraram relevantes ao seu interesse, mas que a metodologia utilizada pode sim ser importante para o aprendizado.

O segundo ponto nas considerações dos trabalhos pesquisados traz uma reflexão sobre os fatores psicossociais. Muitos relatos sobre as dificuldades causadas, as incertezas, o medo e a ansiedade, foram relatados por professores(as) e estudantes, nas pesquisas em Educação Física (Godoi *et al.*, 2020; De Melo Gois *et al.*, 2021; Pedrosa; Dietz, 2020).

O enfoque nas atitudes que os(as) professores(as) precisaram levar em consideração, para minimizar a influência negativa causadora de distúrbios psicológicos ao realizar suas aulas online, devido a pandemia, fez parte dos estudos realizados na Coréia do Sul (KOR), onde a comissão pesquisadora aborda a necessidade dos(as) professores(as) atentarem para métodos estratégicos de aprendizagem que não esqueçam os valores preconizados pela Educação Física coreana, com uma abordagem psicodinâmica e o domínio afetivo, pois estes faltam nas aulas online para melhorar a eficiência (Jeong; So, 2020). Um bom exemplo apontado é sempre dispor de trabalhos em grupos *online*, diversificando as tarefas entre os membros do grupo, onde a liderança deve ser alternada, para que todos vivenciem a experiência de projetar atividades, sem criar o papel de dependência aos pares, promovendo a interação social (Daum *et al.*, 2021).

As estratégias apontadas no estudo por Daum *et al.* (2021), relacionam quatro pontos fundamentais que auxiliaram de forma indireta na amenização de fatores psicossociais, através do desenvolvimento do bom relacionamento entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes, sendo estes: o tempo de interação, pesquisas de interesse dos(as) estudantes, a formação de grupos e, como principal, a promoção das atitudes de descontração emocional, citando como sugestão o uso de músicas, viagens virtuais e até o cuidado da verificação se individualmente os(as) estudantes estariam se mantendo ativos fisicamente, realizando em casa algum tipo de exercício ou esporte no isolamento (Daum *et al.*, 2021).

Alguns estudos preliminares realizados na província chinesa de Shaanxi (CN), relativos ao impacto da pandemia e saúde pública, no que se refere às crianças, demonstraram que estas tendem a um maior nível de estresse e problemas de saúde mental pela falta de atividades físicas e oportunidades de interação socioemocional (Jiao *et al.*, 2020; Wilson, *et al.* 2021). Infelizmente, também são apontados como fatores que agravam a saúde mental as dificuldades econômicas enfrentadas por populações menos favorecidas economicamente, a falta de recursos impossibilita o acesso a atividades físicas e o bem-estar; foi o que apontaram

relatórios de análises realizadas em 21 distritos escolares da Califórnia (USA). Mas, como fator positivo, o relatório demonstra o sucesso da EFE na minimização dos efeitos causados pela pandemia, pois a participação em atividades tende a apoiar positivamente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por estudantes (Vilchez *et al.*, 2021). Em outro estudo comparativo sobre a atividade física e saúde mental, entre estudantes do ensino superior e médio, os(as) do ensino superior mostraram-se mais ativos fisicamente do que os(as) estudantes do ensino médio. Entretanto, estes demonstraram melhor saúde mental em termos de níveis de depressão e estresse do que o grupo de ensino superior (Nascimento *et al.*, 2024).

Assim, uma atenção especial para a questão psicológica de profisses(as) e estudantes durante o período pandêmico se faz necessária, mas talvez essa especial abordagem deva de fato estar a cargo de especialistas da área, como melhor formação ou que detenham conhecimento específico na realização da missão.

Como terceiro ponto de análise, o fator adaptação a novas formas de propostas práticas de aulas, antes executadas pelo ensino presencial e depois inseridas no contexto do ensino remoto e híbrido, praticamente todas as pesquisas apontam a necessidade de uma atenção especial para a situação. Entretanto, Daum *et al.* (2021) em seus estudos apontou cinco questões relevantes a serem discutidas para facilitar a adaptação aos trabalhos da EFE por meio do ensino online: como atender às necessidades de estudantes com pouco poder aquisitivo de baixa renda econômica; como superar as limitações da falta de equipamento tecnológico; como interagir com os(as) estudantes por meio online; como manter as práticas corporais remotamente; e como obter o envolvimento dos responsáveis no processo de ensino e aprendizagem (Daum *et al.*, 2021).

As questões que requerem adaptação são desafios fundamentais para dar, pelo menos, continuidade ao que antes era apontado no ensino presencial tradicional como o ideal de aula realizada, pelo oferecimento dos conteúdos ligados às habilidades motoras, às práticas esportivas¹⁷, à dança e/ou pelas ginásticas de condicionamento físico (López-Fernández; Burgueño; Gil-Espinosa, 2021). Se a análise do terceiro ponto estiver focada em um olhar da abordagem desenvolvimentista, fica claro que o isolamento social dificultou para professores(as) um conhecimento adequado das possibilidades motoras que estudantes já possuem, o que incide diretamente na formação de planejamento das atividades para o formato

¹⁷ Prática Esportiva – Compreendida na pesquisa como atividade de jogos esportivos aplicados de forma simples e muitas vezes recreativos, com regras que relembrem seus similares das formas mais complexas instituída pelas federações.

online, tornando a adaptação das metodologias e dos conteúdos das práticas corporais extremamente difícil de ser colocada em desenvolvimento (González-Calvo *et al.*, 2021).

O fator adaptação conjugou um diálogo extremamente positivo com o quarto ponto, o uso de novas tecnologias, sendo apontado em vários estudos (Costa *et al.*, 2021; Da Silva *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2020; De Melo Gois *et al.*, 2021; Macedo; De Oliveira Neves, 2021; Mattos; Gonçalves; Fernandes, 2021; Moreira; Pereira, 2021; Pedrosa; Dietz, 2020; Resende *et al.*, 2020; Teixeira, *et al.*, 2021; Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021), mesmo que não enfocando diretamente o termo. Entretanto, no âmago de colocação de suas questões dissertativas, fica lúcida a necessidade da absorção das novas tecnologias que hoje é uma realidade.

Para Costa *et al.* (2021), o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) precisa se alinhar ao ensino e aprendizagem no formato online. Entretanto, deve se refletir como este processo se dá na escola pública, de forma a permitir uma equidade com relação a oferta, sobretudo, se for considerado o tamanho continental do país e as dificuldades econômicas apresentadas pela população (Costa *et al.*, 2021; Godoi *et al.*, 2020). Outra questão levantada diz respeito à real necessidade de uma formação continuada, a fim de professores(as) adquirirem capacitação para o uso de tecnologias, pois muitos ainda não conseguem definir suas atividades por motivos de desorientação. Em face da necessidade das aulas de forma remota, numa providência emergencial, muitos tiveram que aderir a ferramentas como o Google Meet, Jit.si Meet, Zoom e até mesmo o WhatsApp e o Instagram, que anteriormente eram utilizados para atividades de lazer, pois foi constatado que além de não oferecerem uma internet satisfatória para utilização profissional e estudantil, a maioria das escolas, conforme apontado, não possuem espaços ou infraestruturas para utilização de tecnologias digitais, como relatado por 95% dos(as) professores(as) do estudo (Costa *et al.*, 2021).

Talvez uma questão positiva seja que a EFE tenha acompanhado as demais disciplinas escolares na inserção de seu conteúdo de forma *online*. Entretanto, esse acompanhamento também apresentou as mesmas dificuldades, seja de acesso, de interação com os(as) estudantes, pela operação das tecnologias e pela comunicação (Mattos; Gonçalves; Fernandes, 2021). Com tudo isso, vale ressaltar que os(as) professores(as) de EFE “socializaram estratégias de compartilhamento e identificaram a existência de redes colaborativas para o exercício docente” (Moreira; Pereira, 2021, p. 3), o que facilitou bastante a criação de propostas

de trabalho, pois a classe de professores(as) esteve durante o período bastante motivada (Moreira; Pereira, 2021).

Em contrapartida, alguns estudos apresentaram o quinto ponto abordado, o uso de material didático de EFE impresso para manter o atendimento às aulas (Costa al, 2021; Moreira; Pereira, 2021). Costa (2021) ressalta ainda que uso de papel se apresentou na verificação de sua pesquisa pela dificuldade que muitas escolas tiveram no repasse de material digital a estudantes, devido a precariedade da internet. Entretanto, Moreira e Pereira (2021) sinalizaram a dificuldade dos(as) professores(as) de EFE em lidar com este tipo trabalho em suas aulas habituais, que geralmente são práticas, dirimindo espaço para partes teóricas. Os pesquisadores apontam ainda que diversos(as) professores(as) não tiveram apoio das escolas para confecção de materiais. Vale ressaltar que o trabalho remoto, apesar de facilitar o tempo pelo não deslocamento dos(as) professores(as) e estudantes até as escolas, foi visto como dispendioso, não só pela ausência material e suporte financeiro, colocando o(a) professor(a) como responsável pelos gastos para aplicação de suas aulas, mas também pelo aumento da jornada de trabalho do(a) professor(a) devido, muitas das vezes, não ter hora para responder as interpelações e dúvidas de estudantes (Moreira; Pereira, 2021).

Como sexto ponto, a participação de estudantes talvez apresente muitas nuances e perspectivas de respostas. Entretanto, uma característica muito comum em adolescentes que deve ser levada em consideração é a timidez.

Tratada por Piaget (1972) como medo irracional de enfrentar uma situação de socialização (PIAGET, 1972), a timidez é considerada como um estado de temperamento referente a cautela, inquietude e depressão de um indivíduo quando precisa confrontar um novo ambiente social ou ser avaliado informalmente por outra pessoa (Rubin; Coplan; Bowker, 2009). Escobar Bandeira (2021) constatou que a postura tímida de crianças pode também causar uma ansiedade, impedindo estudantes de dialogarem e expor seus pensamentos, muitas das vezes causando bloqueios que interferem diretamente no rendimento escolar (Escobar Bandera, 2021).

Apesar da hipótese de que a timidez possa desfavorecer o estudo online, as salas de bate papo e os *chats* são observados por Tan e Chen (2021) como auxiliares para estudantes tímidos(as), pois favorecem ao diálogo privado com os demais colegas (Tan; Chen, 2021). Este fato remete a uma afirmação nos estudos de Morgan (2022) que apontou a importância dos(as) professores(as) terem uma preocupação com os(as) estudantes menos favorecidos(as), pois seu

acesso *online* pouco satisfatório poderia causar efeitos de solidão e, conseqüentemente, problemas no aprendizado (Morgan, 2022).

No caso do isolamento, a timidez em abrir câmeras para assistir aulas, poderia ter uma relação direta com a aceitação do próprio corpo frente a um espelho. Se já não fosse difícil para um adolescente enfrentar esse desafio, a situação se agrava com as experiências traumáticas que muitos traziam dos momentos presenciais na escola, casos de *bullying*¹⁸ ou por *teasing*¹⁹, provocações pela obesidade ou pela magreza extrema.

Relatos das pesquisas realizadas no Reino Unido, onde através de entrevistas com crianças de 9 a 10 anos, portadoras de excesso de peso, identificou-se desafios para escola assumir uma postura apaziguadora das dificuldades encontradas, como a criação de um clima de respeito mútuo que favoreça a autoestima e positividade nas crianças (Fox; Edmunds, 2000).

Bauer, Yang e Austin (2004) perceberam barreiras significativas em seus estudos feitos por GFs e entrevistas, sobre a identificação e relevância de fatores ambientais, físicos e sociais das escolas. Com relação a estudantes com sobrepeso ou obesos, foram vários relatos de provocações relacionadas aos seus desempenhos nas aulas de EFE ou nas equipes esportivas, enquanto participantes de programas de melhoria das atividades físicas e nutricional (Bauer; Yang; Austin, 2004).

Em um estudo parecido, realizado por Li, Rukavina e Wright (2012), também com a realização de grupo focal (GF) e entrevistas, foi apontado que os adolescentes percebidos com sobrepeso ou obesos utilizaram de artifícios ou mecanismos como medida de defesa as provocações (*teasing*). Estes mecanismos foram: autoproteção, compensar com outras atividades, confrontar o agressor, evitar pensar no problema, perda de peso corporal, apoio social dos amigos e família e redução do estresse (Li; Rukavina; Wright, 2012).

Mas, infelizmente, timidez no meio escolar não se restringe somente quando a agressão ou provocação vem do corpo fora dos padrões comerciais, ela pode se fazer presente por identidade de gênero desrespeitada (Araújo *et al.*, 2021; Dos Reis, 2021), ou por características étnico raciais culturalmente menosprezadas (Nunes, 2021). Talvez tenha faltado ao longo dos anos na EFE um trabalho de construção de estratégias plausíveis que facilitem o domínio cognitivo do(a) estudante para analisar criticamente o seu corpo e aceitá-lo como

¹⁸ Bullying - Ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coesão, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas. Ocorre geralmente em escolas, porém pode ser praticado em qualquer outro local. Trata-se de ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física. (Michaelis, 2022).

¹⁹ Teasing – Provocar, rir de alguém e fazer piadas para divertir-se, constringendo-o(a), seja de maneira amigável ou indelicada. (Longman, 2022)

elemento importante, positivo e inserido na sociedade (Merleau-Ponty, 2018; Piran; Teall, 2012).

Quando o(a) adolescente tem a atitude de assistir uma aula sem abrir a tela, não mostrando para turma sua própria imagem, remete a uma situação delicada que deveria ser considerada para discussão junto aos pares, assim possibilitando propostas que visem solucionar o problema (Godoi *et al.*, 2020).

Como sétimo ponto discutido nas pesquisas, o fator motivação, independente da conceituação de intrínseca ou extrínseca conceituados por Kobal (1996) para a Educação Física, onde a intrínseca está relacionada à satisfação que o indivíduo tem, inerente a uma participação voluntária para melhora da sua própria capacidade e a extrínseca relacionada a participação em uma atividade por intuito de receber um favorecimento externo (Kobal, 1996). O fator motivação foi discutido em vários estudos (Costa *et al.*, 2021; Godoi *et al.*, 2020; De Melo Gois *et al.*, 2021; Moreira; Pereira, 2021; Resende *et al.*, 2020; Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021) que apontaram diversas situações desestimulantes, como ter que prover renda para sua própria família através de trabalho, o que dificulta estar estudando, conciliar o tempo, não possuir recursos físicos e, conseqüentemente, acesso limitado a internet, falta de memória viável nos computadores e celulares, além de constantes quedas de energia elétrica, o que levou a afirmarem a falta de democratização no ensino em um momento tão complicado que foi a pandemia (Costa *et al.*, 2021).

Alguns estudos também apontaram o isolamento social como responsável por provocar desmotivação²⁰ (Godoi *et al.*, 2020; Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021). Em relato nas entrevistas realizadas Godoi *et al.* (2020) descrevem a desmotivação da participante que não se sente atraída pelas aulas devido seus colegas não abrirem as câmeras e participarem das aulas somente pelo chat e, conseqüentemente, fazendo com que amplie o isolamento. Zaim de Melo *et al.* (2021, p. 13) reverberam que “...as experiências didáticas e pedagógicas descritas pelos(as) professores(as) desse componente curricular, durante o período de experiência de educação remota, apresentam-se desmotivadas, em grande parte, identificando que a falta do contato social atualmente é um fator de desmotivação na EFE” (Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021).

²⁰ Desmotivação – Substantivo, mentalizações negativas ou diálogo interior negativo que enfatiza por que não é possível se sair bem em uma tarefa e assim desencoraja qualquer tentativa de fazê-lo (APA, 2010, p. 277).

Outro ponto relacionado a motivação é apontado nos estudos realizados com escolas públicas do estado do Rio de Janeiro por De Melo Gois *et al.* (2021), que verificaram relatos dos(as) professores(as) sobre estratégias pedagógicas. Uma necessidade das aulas de EFE, mesmo em condição remota, está em dispor de espaço adequado, o que incide diretamente na motivação do(a) estudante (De Melo Gois *et al.*, 2021).

Como uma maneira de amenização da situação motivação, Resende *et al.* (2020) apontou que estar sempre atento a estudantes menos instruídos e carenciados de como lidar com o ensino online feito por plataformas virtuais, pode amenizar a desmotivação (Resende *et al.*, 2020). Entretanto, Moreira e Pereira (2021) fazem uma observação de que a motivação dos(as) professores(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem é primordial para manter o complexo trabalho que é realizado por meio das atividades remotas (Moreira; Pereira, 2021).

Apesar da avaliação ser uma constante no processo de ensino e aprendizagem, onde o(a) professor(a) que adquire informações relevantes que possibilitem mudança de atitudes com relação aos conteúdos experimentados por estudantes (Coll, *et al.*, 2000), o oitavo fator analisado, esteve presente em poucas pesquisas analisadas, carecendo de um maior enfoque futuro.

Nos apontamentos de Godoi *et al.* (2020), a dificuldade da avaliação sobretudo inicia quando não se tem a participação direta do(a) estudante nas aulas, principalmente pelas câmeras fechadas. Muitas das vezes, os colegas questionam o(a) professor(a) sobre como se dará o processo a distância e se os que participam mais ativamente terão melhores notas. Fica claro, no estudo, que avaliação é o processo mais difícil para se realizar dentro da educação, pelas características da EFE que, segundo o autor, baseando-se nos trabalhos de Hay (2006 apud Godoi *et al.*, 2020, p. 8), “deveria ser baseada no movimento e captar os processos cognitivos, psicomotores e do domínio afetivo implicados nas atividades corporais”, e não simplesmente ser baseada na participação, esforço, frequência e atitudes de estudantes em aula (Godoi *et al.*, 2020).

Moreira e Pereira (2021) também apontam dificuldades em avaliar, e relatam que estas, mesmo em situações normais das aulas presenciais, já provocam grandes impasses no contexto escolar, ainda mais sendo enfocada em um período tão difícil para todos. Entretanto, suas pesquisas encontraram, por parte dos analisados, a pré-disposição para a execução da tarefa entendida por todos como primordial no processo de ensino e aprendizagem (Moreira; Pereira, 2021).

Como reforço às considerações da real necessidade da aplicação de avaliação, Resende *et al.* (2020) apontam que um planejamento organizado com execução dos conteúdos, utilizando-se de metodologias de ensino para as novas tecnologias, deve sim ser seguidos de avaliações que sejam inovadoras e levem em consideração a educação online. Deixam claro em seus estudos a necessidade de procedimentos de avaliação formativa que possibilite uma monitorização constante do desempenho de estudantes nas atividades propostas, inclusive citando o modelo de atividades utilizadas, com a proposta de entrega semanal de vídeos de estudantes produzidos a partir das aulas participadas (Resende *et al.*, 2020).

Em contrapartida, Teixeira *et al.* (2021) relataram atividades realizadas com processos de avaliação em que a observação do nível de aproximação ou distanciamento do eixo curricular da disciplina foi fundamental para caracterizar a nota do(a) estudante, mas também se utilizaram a participação e a frequência nas aulas. Estudantes foram avaliados de forma processual pelos seus avanços durante cada unidade, apesar de serem observados seus avanços durante às aulas. Foram relatadas também as dificuldades em se realizar tal procedimento devido à quantidade de estudantes em aula e ao abandono por câmeras fechadas. Para viabilizar as avaliações, criou-se um roteiro de relato de estudantes sobre as aulas síncronas participadas e este deveria ser entregue semanalmente (Teixeira, *et al.* 2021).

Finalizando a abordagem dos pressupostos relativos à EFE durante o período pandêmico, o nono fator relatado em praticamente todos os estudos foram os aspectos familiares (Costa *et al.*, 2021; Da Silva *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2020; De Melo Gois *et al.*, 2021; Macedo; De Oliveira Neves, 2021; Mattos; Gonçalves; Fernandes, 2021; Moreira; Pereira, 2021; Pedrosa; Dietz, 2020; Resende *et al.*, 2020; Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021), com uma grande convergência para problemas relacionados à falta de estrutura, impossibilidades econômicas, locais adequados para participação das aulas, dificuldade de acesso à internet ou não dispor de equipamento tecnológico e incapacidade formativa dos responsáveis em auxiliar os estudos.

O conhecimento da boa prática educativa é fruto da experiência e estudo, um constante aprendizado dos acertos e erros que possibilitam a melhora das atividades incluídas no planejamento. Ainda que nem sempre as atividades tenham necessariamente que servir ao prazer, para o(a) professor(a) de EFE, um bom termômetro é a participação de estudantes em sua aula.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo, será apresentado o delineamento do estudo, como se procederam as diretrizes relativas aos aspectos éticos, os participantes da amostra, assim como os devidos critérios de inclusão e exclusão. Também serão apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, apresentação dos procedimentos a serem adotados e, por fim, os procedimentos para análise dos dados.

3.1 Delineamento do Estudo

O presente estudo procedeu com uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Para Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa qualitativa desenvolve-se numa situação natural, oferecendo riqueza de dados descritos, bem como focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (Marconi; Lakatos, 2019). Este estudo propõe uma interação entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes utilizando-se de questões abertas para coleta de dados. A pesquisa foi exploratória, pois produziu um passo inicial na produção de conhecimento sobre a experiência relativa ao ensino da EFE por meio do ambiente virtual, auxiliando a formulação de hipóteses significativas para futuras pesquisas (Cervo; Bervian; Silva, 2007). Este estudo também apresentou características descritivas por observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos relativos às aulas remotas e híbridas sem diretamente manipulá-los e sem emitir juízo de valor (Cervo; Bervian; Silva, 2007).

A abordagem teve um caráter coletivo com a verificação de vários fenômenos conjuntamente (Marconi; Lakatos, 2019). Como opção técnica de pesquisa qualitativa, foi utilizado o Grupo Focal ²¹(GF), que teve como conceito básico a demonstração de diálogo de grupo como forma da troca de experiências de determinado assunto, pois permitiu maior problematização do que uma simples entrevista (Trad, 2009).

O GF visa, antes de tudo, descobrir aspectos significativos de determinado tema, diferenças entre realidades apresentadas, respostas diferenciadas pelo grupo e como reagem os participantes à indução de experiências (Merton; Kendall, 1948 apud Zaganelli *et al.*, 2015). Para Powell e Single (1996, p. 449) o GF “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Power; Single, 1996). Também pode ser definido como um grupo de

²¹ Grupo Focal (focus group) - “[...]Trata-se do mecanismo de coleta de dados a partir de debates em grupo direcionados acerca de um tópico específico” (Duarte, 2007).

discussão informal em pequeno tamanho, com o objetivo de captação de informações qualitativas com abordagem em profundidade (Gomes; Barbosa, 1999).

Os procedimentos do GF também foram utilizados no formato de Grupo Focal Online (GFO), de forma síncrona, em tempo real, análogo direto aos GFs presenciais, isto é, com todos os participantes dialogando simultaneamente através de sala de bate-papo virtual (Duarte, 2007; Gordon *et al.*, 2021), para facilitar a participação dos(as) professores(as). Gordon *et al.* (2021) também pontua que grupos focais *online* (GFOs) síncronos, incluem grande capacidade de promover interação significativa com os(as) participantes e gerar dados valiosos sobre experiências individuais e sobre o processo estudado, além de facilitar a adesão de público de diversas localidades geográficas.

3.2 Aspectos Éticos

O projeto que envolveu seres humanos foi apresentado a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão ligado diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A proposta de estudo inicial, com atividades de GFO, foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP/UERJ) em julho de 2022 (Parecer nº 5.523.847). Entretanto, devido ao relaxamento das barreiras sanitárias no meio escolar, tendo a possibilidade de realização de GFs presenciais foi solicitado ao CEP/UERJ nova solicitação de trabalho, sendo aprovada em janeiro de 2023 (Parecer nº 5.843.148).

Assim, a participação nos GFs ficou condicionada a aceitação dos critérios e confiabilidade propostos para os maiores de idade pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e para os menores pelo Termo de Assentimento, necessitando estes de aprovação/assinatura dos(as) responsáveis no TCLE.

Vale ressaltar que a pesquisa garantiu o anonimato das instituições e dos(as) participantes, os seus dados ficarão arquivados por um período e não se teve nenhum lucro ou vantagem financeira com a atividade.

3.3 Participantes da Amostra

A participação ocorreu em seis GFs distintos, quatro formados por estudantes e dois por professores(as). Os GFs de estudantes entre 18 e 19 anos foram realizados presencialmente e contou com a ajuda de professores(as) para selecionar nos colégios

contactados, considerando os critérios de inclusão a partir da existência entre eles e elas de algumas características comuns, não sendo então um grupo espontaneamente formado. Os quatro GFs de estudantes foram realizados com 12 estudantes de um colégio estadual da baixada fluminense; 12 estudantes de um colégio estadual da zona oeste; 12 estudantes de um colégio federal da região sul do estado e 12 estudantes de um colégio federal da baixada fluminense. Todos(as) os(as) participantes, em 2022, estavam cursando o 3º ano do ensino médio, grupo que vivenciou nos anos de 2020 e 2021 o período do isolamento.

Para os(as) professores(as) que se apresentaram na faixa etária de 40 a 60 anos de idade, optou-se pela realização de dois GFOs para suprir a dificuldade de reunir os(as) participantes. Nos GFOs participaram 9 professores(as) da rede estadual e 10 da rede federal, todos(as) atuantes no Estado do Rio de Janeiro.

A participação nos GFs foi vinculada ao integrante ter participado ativamente de aulas e planejamento da EFE ofertadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem de forma remota ou híbrida em pelo menos 9 meses, entre os anos 2020 e 2021. Assim foram formados 6 grupos, pelos seguintes componentes (Quadro 1):

Quadro 1: Configuração dos participantes.

GFs	GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GFO 5	GFO 6
Quantidade	12	12	12	12	9	10
Classe	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Professor(a)	Professor(a)
Rede	Estadual	Estadual	Federal	Federal	Estadual	Federal

Fonte: elaboração própria

3.3.1 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão foram divididos de forma a contemplar cada grupo distinto:

a) Grupo de Estudantes: Adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária entre 17 e 19 anos, matriculados no 3º ano do ensino médio entre os anos de 2020 e 2022, em colégios ou institutos estaduais ou federais de ensino. Todos(as) os(as) convidados(as) para participação na pesquisa, em entrevista inicial, relataram participação na disciplina EFE durante o período de isolamento.

b) Grupo de Professores(as): Licenciados(as) em EF, com vínculo como professor(as) em unidades de ensino públicas da rede estadual ou federal nos anos de 2020 e 2021.

3.3.2 Critérios de Exclusão

Os critérios de exclusão também foram divididos de forma a contemplar cada grupo específico:

a) Grupo de Estudantes: Não participantes das atividades de EFE.

b) Grupo de Professores(as): Quem se ausentou do serviço no período anos de 2020 e 2021.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Para viabilizar a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário Sociodemográfico – Teve por finalidade caracterizar cada participante por sua localidade, características físicas, fase da vida acadêmica, contexto econômico e social vivido, aspectos referentes à sua conexão com a atualidade do mundo virtual e afinidade para participação de atividades recreativas/esportivas. Cada tópico, de forma direta ou indireta, exerce influência na coleta de informações sobre os desafios, as possibilidades e as expectativas do desenvolvimento das aulas de EFE no processo educacional durante o período pandêmico, sendo assim de extrema necessidade o seu registro.

O primeiro questionário (APÊNDICE A) destinado ao grupo de estudantes teve como característica principal proporcionar uma visualização sociodemográfica de suas características, das condições escolares, da situação socioeconômica, da afinidade dos participantes com o mundo virtual e das suas atividades recreativas/esportivas. O segundo (APÊNDICE B), destinado a caracterizar cada professor(a) participante, assim como seu o perfil acadêmico, profissional, socioeconômico, sua afinidade com o mundo virtual e seu interesse por atividades recreativas/esportivas.

Grupo Focal (GF) – Utilizado como técnica de coleta de dados para pesquisas qualitativas em diferentes áreas, inclusive na educação. Possibilita através de encontro em grupo aos participantes explorarem determinado fenômeno social gerando seus questionamentos e discutindo suas respostas, sob a ótica da investigação (Backes et al., 2011; Gatti, 2012). Os trabalhos realizados em GF ficaram restritos aos estudantes.

Para seu desenvolvimento foi necessária uma sala contendo cadeiras em círculo, pois aos participantes foi distribuído pranchetas e canetas, dispensando o uso de mesas.

A equipe de trabalho foi composta por um moderador e pelo menos duas observadoras. O moderador foi responsável pela dinâmica dos trabalhos, coordenando todas as

fases do processo constantes no Guia do Moderador, estimulando os debates e explorando as questões junto aos participantes. Já as duas observadoras, uma Psicopedagoga e outra Professora de Educação Física tiveram a função de observar, registrar o encontro através de equipamento de gravação, monitorar o tempo, auxiliar nas discussões, ajudar com esclarecimentos, favorecer a simpatia junto aos participantes, auxiliar nos esclarecimentos da transcrição e ajudar na análise dos dados transcritos.

O tempo de duração da realização da atividade, apesar de determinado em 60 minutos foi flexibilizado de acordo com as necessidades e motivação dos(as) estudantes.

Grupo Focal Online (GFO) – Conforme o GF presencial é uma técnica de coleta de dados para pesquisas qualitativas que possibilita um encontro em grupo, os(as) participantes podem explorar determinado fenômeno social gerando seus questionamentos e discutindo suas respostas, sob a ótica da investigação, entretanto se viabiliza os aspectos da distância através da tecnológica (Bordini; Sperb, 2011). Os trabalhos realizados em GFO ficaram restritos a professores(as).

Para seu desenvolvimento foi necessária uma sala virtual Google Meet, uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao *Workspace*²², onde no horário marcado os(as) participantes se conectaram para iniciar os diálogos.

A equipe de trabalho foi composta por um moderador e duas observadoras. O moderador foi responsável pela dinâmica dos trabalhos, coordenando todas as fases do processo constantes no Guia do Moderador, estimulando os debates e explorando as questões junto aos participantes. Já as duas observadoras, uma Psicopedagoga e outra professora de Educação Física tiveram a função de instrumentalizar as atividades com a plataforma virtual, observar, registrar o encontro através de gravação, monitorar o tempo, auxiliar nas discussões, ajudar com esclarecimentos, favorecer a simpatia junto aos participantes, auxiliar nos esclarecimentos da transcrição e ajudar na análise dos dados transcritos.

O tempo de duração da realização da atividade, apesar de determinado em 60 minutos tiveram flexibilização de acordo com as necessidades e motivação dos(as) professores.

Guia do Moderador – Teve o objetivo de servir de roteiro para o diálogo do GF. Assim, se estabeleceu dois Guias do Moderador, o primeiro (APÊNDICE C) voltado para o GF de estudantes e o segundo (APÊNDICE D) voltado para o GFO dos(as) professores(as), onde

²² Google Workspace - é um serviço do Google que oferece versões de vários produtos Google que podem ser personalizados de forma independente com o nome de domínio do cliente. (Google, 2021)

ambos levaram em consideração os objetos de conhecimento desenvolvidos pela EFE e os propósitos educacionais que a escola se presta. A abordagem do Guia do Moderador se divide em quatro etapas, iniciando com a preparação, uma contextualização com o propósito de situar os(as) participantes e envolvê-los ao trabalho a ser desenvolvido. Posteriormente, o desenvolvimento, onde o objeto de estudo se centralizou nas três etapas principais, o foco de estudo: 1. Os principais desafios para participação e/ou montagem de aulas remotas ou híbridas da EFE; 2. As possibilidades do desenvolvimento de práticas corporais (objetos de conhecimento) pelas aulas virtuais; 3. As expectativas futuras, concretizadas ou não, para o desenvolvimento das atividades. Finalizando com o aperfeiçoamento, uma conclusão livre onde os participantes puderam se posicionar em questões não abordadas com uma avaliação das atividades realizadas.

Estabeleceram-se questões relevantes e contextualizadas ao cenário da pandemia de COVID-19, o desenvolvimento das atividades propostas pelo Guia Moderador seguiu a clássica caracterização de fases pedagógicas, postulados por Turra *et al.* (1988), onde o planejamento de ensino está disposto em três fases específicas: Preparação, onde se prevê todos os passos a serem seguidos durante o processo ensino aprendizagem, inclusive a formulação dos objetivos a serem alcançados. Desenvolvimento, fase relativa à aplicação do que foi planejado, com ligação direta entre o(a) professor(a) e o educando. Aperfeiçoamento, fase de verificação da extensão de alcance dos objetivos, análise dos procedimentos e retroalimentação de novo planejamento.

A proposta da autora forma um círculo contínuo de trabalho, mostra como o processo educacional nunca para e está sempre transcendendo ao saber, com pesquisa e aprimoramento:

Figura 3: Visão geral da caracterização das fases pedagógicas



O GF teve um conceito pedagógico baseado na visão de Turra *et al.* (1988), apresentando o ato educacional como um processo contínuo para a base da dinâmica de perguntas (Turra, *et al.*, 1988). Já o modelo organizacional seguiu o formato com questionamentos estabelecidos para o estudo, análise e pontuações da pesquisa (Trad, 2009).

iPhone 13 Pro Max – Para filmar as atividades dos GFs foi utilizado um *smartphone* da *Apple Inc.* Possui em seu *hardware* o processador *A15 Bionic* que possibilita o uso de câmeras e fotografia computacional aprimoradas, com foco de *rack* para vídeo em um novo sistema de "Modo Cinematográfico" de 1080p e 30 fps ("*Frames per Second*", quadros por segundos), com gravação de vídeo *Apple ProRes* (dados do portal da *apple.com*).

Microfone Condensador – Para facilitar a captação de áudio utilizou-se um condensador de alto rendimento da marca *SoundVoice*, modelo SHA8000, pois sua sensibilidade de captação de som abaixo de 10dB foi fundamental nas gravações.

Ring Light – Para facilitar a captação de imagens e servir de suporte para o *iphone* foi utilizado um aparelho de iluminação em forma de círculo com tripé de 1,5 metros da marca *Multilaser* com a potência de 11 watts.

3.5 Procedimento de Coleta de Dados

Em resumo, os procedimentos de coleta de dados seguiram quatro etapas: 1^a) Formação da equipe de trabalho; 2^a) Aceitação das instituições e instruções aos participantes; 3^a) Realização de GFs com estudantes; 4^a) Realização de GFOs com professores(as).

Na 1^a etapa, para aperfeiçoar do desenvolvimento das atividades, foi realizado um treinamento da equipe que era formada pelo pesquisador e mais duas auxiliares. As observadoras foram fundamentais para ajudar na codificação e categorização do diálogo, no apoio das gravações e na distribuição do material. Para o treinamento da equipe foi realizado um GF piloto com estudantes oriundos do Colégio convidado, mas os dados não foram inseridos na amostragem.

A 2^a etapa foi o aceite institucional dos colégios e institutos (APÊNDICE E). Contactados por ligações telefônicas, e-mail e até mesmo presencialmente. Instituições públicas da rede estadual e federal sediadas na zona oeste, baixada fluminense, sul fluminense, região metropolitana e norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro, sendo utilizadas aquelas que facilitaram o acesso da equipe de pesquisa. A instituição teve a incumbência de apresentar

um(a) professor(a) de EFE que a representaria. O(a) professor(a) que aceitou a participação (APÊNDICE F) pode indicar os(as) estudantes. A participação de estudantes foi condicionada à aceitação espontânea (APÊNDICE G) e autorização legal de seu responsável (APÊNDICE H), no caso de menores de 18 anos. Após o aceite das instituições e a apresentação dos(as) professores(as) e estudantes, foi organizado o cronograma de diálogos e explicação minuciosa aos participantes de como seriam realizados os procedimentos de coleta de dados (ANEXO C).

A 3ª etapa foi a concretização dos procedimentos da coleta de dados com a formação dos GFs presenciais para os(as) estudantes, na expectativa de que um diálogo mais próximo provocaria mais interação e melhor, sendo assim conveniente para se obter o objetivo de coletar informações precisas sobre o assunto desejado (Trad, 2009). Foram realizados cinco GFs de estudantes, sendo o primeiro apenas piloto onde a equipe técnica testou instrumentos, posicionamento dos participantes, cortou e modelou o método de atuação. O diálogo em grupo inicial foi arquivado, não constando da pesquisa. Posteriormente foram realizados os quatro GFs da amostragem, sendo dois em colégios da rede estadual e dois em institutos federais. Estas atividades se desenvolveram na Zona Oeste, na Baixada Fluminense e na Região Sul do Estado do Rio de Janeiro.

A 4ª etapa foi a realização para os(as) professores(as) de dois GFOs, um para atuantes na rede estadual e outro para atuantes em institutos federais. Como legado da pandemia, o modelo de trabalho *online* possibilitou reunir colegas professores(as) de Educação Física de diversas localidades. Diferentemente dos(as) estudantes, a maturidade facilitou a percepção da seriedade do trabalho. Os GFOs, como ressalta Bordini e Sperb (2011), elimina custos dos participantes, facilita a investigação de grupos de diferentes localidades, com reuniões por meio virtual. Foi utilizado o Google Meet, uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao *Workspace*, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis.

As reuniões foram gravadas para facilitar a transcrição de dados. Ao término de cada GF ou GFO a equipe realizou um resumo de suas impressões e os desafios das informações para a pesquisa. Todos dados foram organizados em um relato único, discutido com os observadores para verificação da confiabilidade das respostas do diálogo.

3.6 Determinação das Categorias

A realização dos GFs se desenvolveu na prática com formação de diálogos divididos em quatro etapas, sendo a primeira utilizada apenas para contextualização do assunto a ser desenvolvido. A segunda etapa, para realizar uma análise dos desafios encontrados para participação e/ou montagem de aulas remotas ou híbridas da EFE. A terceira etapa foi destinada para identificação das possibilidades de atuação de práticas corporais (objetos de conhecimento) pelas aulas virtuais e a quarta etapa, para busca das expectativas prévias concretizadas ou não para o desenvolvimento das atividades e possíveis propostas.

Apesar da realização de uma codificação em análise de conteúdo poder se dar pela unidade de registro, temática, objeto, personagem, acontecimento e outros. A codificação na pesquisa surgiu através de diálogos com palavras-chave ou temática que levasse ao entendimento das questões trazidas a uma palavra-chave que tivesse relevância com os pressupostos teóricos.

Conforme ensinamentos de Laurence Bardin (2022, p. 132), através dos diálogos realizados em cada grupo, para cada etapa de estudo, desafios, possibilidades e expectativas, surgiram diálogos positivos e negativos que foram sintetizados por palavras-chave utilizadas como unidade de registro e contexto, que juntamente com o diálogo propusessem uma codificação que permitisse a apuração de sua pertinência ao estudo, podendo as palavras-chave serem: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e até palavras conjuntas, desde que sua utilização fosse comum nos diálogos ou tivesse uma relevância prévia significativa com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Após a captação das palavras-chave, surgiram unidades de registro referentes às dimensões do conhecimento, direcionando o estudo as três categorias que auxiliaram a integração da análise de conteúdo dos GFs.

As categorias foram: (1) Diálogos de Dimensão Atitudinal – palavras-chave relacionadas às situações comportamentais apresentadas individualmente ou coletivamente que se manifestaram durante as aulas, como modo de convivência ou empecilho de atuação; (2) Diálogos de Dimensão Conceitual – palavras-chave relacionadas às situações de conhecimento dos conceitos e modos de atuação possíveis para o bom desenvolvimento das aulas; (3) Diálogos de Dimensão Procedimental – palavras-chave relativas à realização de ações práticas realizadas em aula.

Importante ressaltar que a categorização é referente à discussão de conhecimento sobre as ocorrências das aulas de EFE e sobre as competências dos conteúdos que foram na

prática utilizados. Não se trata de uma negação das competências, mas de uma teorização de sua aplicabilidade realizada através da citação dos(as) participantes de palavras que se relacionam intuitivamente a determinada competência, conforme observações ressaltadas por Zabala (2016, p. 45) quando trata da divergência entre competência e conhecimento.

Para que se tenha um entendimento de onde surgiu cada conteúdo dos diálogos realizados nos GFs e manter identidades de participantes em sigilo, sem descaracterizar sua procedência conforme proposto pelo termo de compromisso, foram seguidas as seguintes designações de participantes, vistas na ilustração do Quadro 3:

Rede de Ensino	Categoria	GFs	Ordenação por	Designação
Estadual	Estudante	1	1 a 12	Ex.: EE1-1
Estadual	Estudante	2	13 a 24	Ex.: EE2-13
Federal	Estudante	3	25 a 36	Ex.: FE3-25
Federal	Estudante	4	37 a 48	Ex.: FE4-37
Estadual	Professor(a)	5	49 a 57	Ex.: EP5-49
Federal	Professor(a)	6	58 a 67	Ex.: FP6-58

Quadro 3 - Designação de Participantes

Nota: Foram um total de 67 participantes, distribuídos em 6 GFs, quatro com estudantes e 2 com professores(as). EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal.

Fonte: elaboração própria

As palavras-chave citadas nos diálogos dos participantes além de codificadas e categorizadas de acordo com seu entendimento sobre sua conotação, também foram observadas pela Equipe de Técnica pela sua conotação depreciativa ou apreciativa, de acordo com o contexto utilizado, observando o comentário negativo ou positivo.

3.7 Análise e Interpretação dos Dados

A proposta do estudo realizada por GFs teve como finalidade proporcionar relatórios descritivos das discussões analíticas, ou seja, aquelas com caráter qualitativo sobre tendências, padrões e comentários selecionados (Gomes; Barbosa, 1999; Puchta; Potter, 2004). Para facilitar a transcrição do material audiovisual foi criada uma Ficha de Transcrição (APÊNDICE I) contendo quem dialogava, o diálogo e um espaço reservado para pré-análise da fala e proposição da codificação.

Após a transcrição, os dados passaram pela análise de conteúdo, por pertinência conforme preconizado por Laurence Bardin em seus estudos (1977), onde palavras-chave se tornaram códigos e foram inseridas em categorias por dedução da Equipe Técnica. À

experimentação teve três fases cronológicas: 1ª) a pré-análise, 2ª) a exploração do material e 3ª) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1ª) Pré-análise - Com a equipe de trabalho reunida, as fichas de transcrições passaram por uma rigorosa leitura para tornar relevantes os dados, aprofundar os diálogos e verificar opiniões mantidas com firmeza ou frequentemente relatadas.

Posteriormente, foi determinada uma adaptação da regra da pertinência, que segundo Bardin é uma separação de documentos por adequação (Bardin, 1977). No caso da pesquisa, para facilitar assimilação trechos relevantes das transcrições pertinentes na formulação dos objetivos de estudo, a regra foi utilizada para verificar dados relevantes aos desafios, as possibilidades e as expectativas futuras. A contextualização sobre a prática da EFE, possíveis metodologias e as prováveis estratégias de ensino, identificação das práticas corporais propostas em aulas, captação de narrativas sobre a participação nas aulas e em verificação de pontos positivos e negativos para o desenvolvimento de aulas por meio virtual. A formulação do objetivo geral e dos objetivos específicos teve como proposta de dimensionar o campo de ação que a pesquisa se propôs a atuar.

Para facilitar o estudo e dinamizar os dados coletados, foi criada uma Ficha de Análise (APÊNDICE J) onde foram copiados os trechos relevantes do diálogo, com distinção para palavras-chave que nortearam os diálogos.

2ª) Exploração do Material – Após a realização do roteiro determinado de pré-análise, iniciou-se a codificação: trechos relevantes copiados para ficha de análise, apontaram a temática por dedução e resumidos em palavras-chave classificadas por categorias, como Diálogos de Dimensão Atitudinal, Diálogos de Dimensão Conceitual e Diálogos de Dimensão Procedimental, sendo estas com conotação positivas ou negativas, nos recortes dos desafios, das possibilidades e das expectativas.

3ª) Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação – Além da estatística descritiva para determinar as características gerais dos(as) participantes, para o tratamento dos resultados foi utilizada estatística de percentagem para validar o posicionamento e aceitação dos(as) participantes nos GFs com relação as palavras-chave, levando-se em consideração a sua pertinência para facilitar seu agrupamento por adequação nas categorias propostas, assim viabilizando a validação dos objetivos. Selecionado os resultados, foi realizado verificado as possíveis inferência dentro dos dados e as interpretações alcançadas com relação aos objetivos.

Como modo de ilustração do desenvolvimento da análise e interpretação dos dados, segue figura ilustrativa (Figura 4 - ANEXO D) dos passos seguidos na pesquisa, uma adaptação do proposto por Bardin (1977, p. 128).

4 RESULTADOS

Com objetivo de determinar o perfil dos(as) estudantes e professores(as) participantes dos GFs, foi realizada a estatística descritiva a partir das respostas relatadas pelos questionários sociodemográficos (APENDICÊ A e B).

4.1 Perfil - Estudantes

Para o grupo de estudantes as características também foram separadas em quatro critérios: pessoais, familiares, sobre a instituição que estuda e interesses esportivos ou recreativos durante a pandemia.

Dentro das características sociodemográficas, a média de idade dos participantes foi de 18,6 anos (DP = 0,84), divididos quase que igualmente pelo sexo, 54,17% masculino e 45,83% feminino.

Nas características familiares relatadas, a faixa de renda familiar em grande maioria menor que 2000 reais mensal, sendo representada por 56,25 % dos(as) estudantes, 31,25 % com renda familiar até 3000 reais e apenas 12,5 % com renda acima de 3000, não ultrapassando 5000 reais por mês.

Todos(as) relataram possuir Smartfone, entretanto 18,75 % não possuíam pacotes de dados de internet móvel pessoal, apesar do fato todos possuíam acesso em *Sites Net Works*, como Whatzapp, Facebook, Instagram e outros.

Com relação a possuírem computador ou *notebook* para o desenvolvimento pessoal em casa, com finalidade de estudos ou uso recreativo no dia a dia, 58,33 % relataram que possuíam, enquanto 41,66 % não. Já sobre ter a posse de um *tablet*, foi relatado apenas por 8,33 % dos(as) estudantes. Com relação à *internet* fixa na residência, 91,66 % relataram possuir no período da pandemia. Os dados sociodemográficos podem ser conferidos com maiores detalhes na Tabela 1.

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos(as) estudantes

Características	Total (n=48)	Instituições Estaduais (n=24)	Instituições Federais (n=24)
Sexo (masculino/feminino)	26/22	16/8	10/14
Média idade (anos)	18,6 (DP=0,84)	18,6 (DP=0,81)	18,6 (DP=0,87)
Idade mínima-máxima (anos)	17-20	17-20	17-20
Faixa de Renda Familiar (-2000/-3000/-4000/-5000/5000 a 10000/+ 10000)	27/15/3/3/0/0	12/7/2/3/0/0	15/8/1/0/0/0
Possui Smartfone	48/0	24/0	24/0

(sim/não)			
Possui pacote de dados de internet móvel pessoal no smartfone (H/3G/4G/não possui)	0/7/32/9	0/2/17/5	0/5/15/4
Possui Sites Network (sim/não)	48/0	24/0	24/0
Possui computador ou notebook (sim/não)	28/20	13/11	15/9
Possui tablet (sim/não)	4/44	4/20	0/24
A residência possui pacote de internet e Wi-Fi (sim/não)	44/4	20/4	24/0

Legenda: DP = Desvio Padrão. Smartfone = telefone celular que utiliza funções de computador; H/3G/4G = gerações de rede móvel da internet; Sites Network = redes de sites; Wi-Fi = tecnologia de rede sem fio que permite dispositivos se conectarem a internet.

Fonte: elaboração própria.

Com relação às características da instituição na qual os(as) estudantes pertenciam, todos(as), ou seja 100 % da amostra, relataram que foi oferecido ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento das aulas.

Com relação à participação *online* nas aulas de EFE, durante a pandemia, todos(as) participaram, sendo 47,92 % relataram a participação de forma síncrona e 52,08 % de forma assíncrona.

Sobre a disponibilidade de rede de internet institucional, 100 % das instituições federais apresentaram e apenas 50 % das instituições estaduais tinham tecnologia à disposição dos(as) estudantes.

Com relação aos interesses por práticas de atividades físicas moderadas visando manutenção da saúde, como caminhar, correr, nadar, patinar e ou pedalar realizadas durante a pandemia, 85,47 % dos(as) estudantes relataram o gosto em realizar durante a pandemia. Com relação as atividades relacionadas a prática de esportes ou atividades recreativas 93,75 % dos(as) estudantes relataram gostar de realizar. Dados relatados na Tabela 2.

Tabela 2 – Características das instituições dos(as) estudantes

Características	Total (n=48)	Instituições Estaduais (n=24)	Instituições Federais (n=24)
A instituição ofereceu AVA (sim/não)	48/0	24/0	24/0
Participação online nas aulas de EFE durante a pandemia (síncrono/assíncrono/não participou)	23/25/0	6/18/0	17/7/0
O Colégio possui rede de internet (sim/não)	36/12	12/12	24/0
Gosta de realizar atividades para manutenção da saúde?	41/7	22/2	19/5

(sim/não)			
Gosta de praticar algum esporte ou atividade recreativa?	45/3	24/0	21/3
(sim/não)			

Legenda: AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem; EFE = Educação Física Escolar.
Fonte: elaboração própria.

Os dados apontados no perfil dos(as) estudantes, apontaram que suas condições socioeconômicas e regionais não foram impedimento para participação nas aulas.

4.2 Perfil - Professores(as)

Para o grupo de professores(as), as características foram separadas em quatro critérios: pessoais, formação acadêmica, atuação profissional e como foram as aulas durante a pandemia.

Dentro das características sociodemográficas, a média de idade dos participantes foi de 52,3 anos (DP = 5,56), em sua maioria por indivíduos do sexo masculino (74 %). Em uma análise em separado, foram 47,4 % de professores(as) da rede estadual do Rio de Janeiro, com média de idade de 55,7 anos (DP=3,46) e 52,6 % de professores(as) de instituições federais, com a média de idade de 49,3 anos (DP=5,37). Todos(as) relataram possuir smartfone, com pacote de *internet*, pelo menos 4G e usuários de sites *networks*, como Whatzapp, Instagram e outros. Todos(as) também relataram possuir notebook ou computador para realizar suas atividades pessoais e profissionais, mas apenas 21% relataram possuírem tablet. Da amostra 100% informaram terem em sua residência internet fixa com Wi-Fi.

Como características de formação acadêmica continuada, o grupo foi representado por 31,6 % de doutores, 31,6 % de mestres e 36,8 % de especialistas. Das instituições federais 90 % de professores(as) relataram serem mestres ou doutores, contra somente 33 % destes da rede estadual. Entretanto, nenhum professor relatou ser apenas graduado. Os detalhes dos dados podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3 – Características sociodemográficas dos(as) professores(as)

Características	Total (n=19)	Instituições Estaduais (n=9)	Instituições Federais (n=10)
Sexo (masculino/feminino)	14/5	7/2	7/3
Média idade (anos)	52,3 (DP=5,56)	55,7 (DP=3,46)	49,3 (DP=5,37)
Idade mínima-máxima (anos)	41-65	53-65	41-60
Possui Smartfone (sim/não)	19/0	9/0	10/0
Possui pacote de dados de internet pessoal no smartfone	0/0/19/0	0/0/9/0	0/0/10/0

(H/3G/4G/não possui)			
Utiliza Sites Networks (sim/não)	19/0	9/0	10/0
Possui computador ou notebook (sim/não)	19/0	9/0	10/0
Possui tablet (sim/não)	4/15	1/8	3/7
A residência possui pacote de internet fixa com Wi-Fi (sim/não)	19/0	9/0	10/0
Escolaridade (E/M/D)	7/6/6	6/2/1	1/4/5

Legenda: DP = Desvio Padrão; Smartfone = telefone celular que utiliza funções de computador; H/3G/4G = gerações de rede móvel da internet; Sites Network = redes de sites; Wi-Fi = tecnologia de rede sem fio que permite dispositivos se conectarem a internet. E = Especialista; M = Mestre; D = Doutor.

Fonte: elaboração própria.

Com a relação à atuação profissional, a amostra contou com 94,72 % de professores(a) com carga horária semanal de 40 horas semanais, sendo destes 47,37 % com regime de dedicação exclusiva, proposta de trabalho oferecida somente por instituições federais, não permitindo outro vínculo empregatício. Apenas 5,26 % eram professores(as) com carga horária semanal de 16 horas. Dentro da amostra 52,53 % relataram terem outro vínculo empregatício, coincidentemente todos com outra matrícula pública, municipal ou estadual. A faixa de renda do grupo se mostrou favorável a 73,69 % dos(as) participantes que relataram ganhos acima de 10.000 reais por mês, enquanto 26,31 % relataram apenas ganhos na faixa de 5.000 a 10.000 reais.

Com relação a terem obtido treinamento institucional para utilização de tecnologia durante a pandemia, 94,74 % relataram o apoio institucional e, apesar de 100 % terem afirmado que as instituições estabeleceram trabalho por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apenas 5,26 %, ou seja, um professor relatou ter recebido do Colégio material didático para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Os relatos sobre as aulas também foram pontuados separadamente. Com relação à adaptação ao ensino remoto ou híbrido, com 47,37 % relatando muita dificuldade para adaptação, 26,31 % alguma e 26,31 % pouca dificuldade; não foi relatado por ninguém nenhuma dificuldade em se adaptar.

Com relação às modificações no planejamento de ensino, 89,47 % dos(as) professores(as) relataram que realizaram muitas modificações, principalmente com relação à adaptação do conteúdo, estas modificações foram relatadas por 94,74 % das atuações.

Quanto à relevância da dimensão do conhecimento no âmbito conceitual, 73,69% deram relevância em suas aulas de conteúdos apenas conceituais. Para dimensão do

conhecimento no âmbito atitudinal, apenas 52,63% acharam relevantes a sua abordagem, o que também foram os dados apontados pela relevância de conteúdos da dimensão do conhecimento procedimental.

Com relação à abordagem de práticas corporais previstas na BNCC, como esportes, ginásticas, danças, aventuras, brincadeiras e jogos, 100 % dos(as) participantes relataram que abordaram em suas aulas. Os dados podem ser observados na Tabela 4.

Tabela 4 – Características de atuação profissional dos(as) professores(as)

Características	Total (n=19)	Instituições Estaduais (n=9)	Instituições Federais (n=10)
Vínculo Profissional (16/40/DE)	1/9/9	1/8/0	0/1/9
Outro Vínculo Profissional (sim/não)	10/9	9/0	1/9
Faixa de Renda (-5000/5000 a 10000/+ 10000)	0/5/14	0/3/6	0/2/8
Instituição ofereceu treinamento para utilização de tecnologia durante a pandemia? (sim/não)	18/1	9/0	9/1
A instituição ofereceu AVA (sim/não)	19/0	9/0	10/0
A instituição ofereceu material didático para desenvolvimento dos trabalhos (sim/não)	1/18	1/8	0/10
Teve dificuldade em se adaptar ao ensino remoto ou híbrido? (nenhuma/pouca/alguma/muita)	0/5/5/9	0/1/1/7	0/4/4/2
O planejamento sofreu modificações? (nenhuma/pouca/alguma/muita)	0/1/1/17	0/1/0/8	0/0/1/9
Foi necessária adaptação do conteúdo? (nenhuma/pouca/alguma/muita)	0/0/1/18	0/0/1/8	0/0/0/10
A dimensão conceitual do conhecimento teve relevância em suas aulas na pandemia? (sim/não)	14/5	5/4	9/1
A dimensão atitudinal do conhecimento teve relevância em suas aulas na pandemia? (sim/não)	10/9	6/3	4/6
A dimensão procedimental do conhecimento teve relevância em suas aulas na pandemia? (sim/não)	10/9	4/5	6/4
As práticas corporais previstas na BNCC foram abordadas nas aulas? (sim/não)	19/0	9/0	10/0

Legenda: DE = Regime de Dedicção Exclusiva; AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem. BNCC = Base Nacional Comum Curricular

Fonte: elaboração própria.

Os dados apontados no perfil dos(as) professores(as), apontaram que suas condições socioeconômicas e regionais não foram impedimento para atuação nas aulas.

Para elucidar o contexto da discussão, é preciso lembrar os papéis diferenciados entre os(as) participantes, ainda que o propósito maior da pesquisa tenha sido voltado para dar voz aos protagonistas atuantes nas aulas de EFE no período da pandemia, suas classes de faixa etárias distintas por anos de experiência sugeriram uma observação diferenciada e realizada em separado. A primeira, feita somente com estudantes, propositalmente terceiranistas do ensino médio da rede pública estadual e da rede federal, e a segunda, com professores(as) com experiência profissional na rede pública estadual e rede federal.

Assim como na apresentação dos resultados estabelecida em separado, primeiro os dados de estudantes e, em seguida, os dados de professores(as), no trabalho discursivo optou-se pela mesma descrição dos diálogos, trazendo o texto dissertativo das palavras-chave apontadas na sequência dos quadros de resultados, apresentando-se os desafios identificados por estudantes e posteriormente por professores(as). As possibilidades, também na ordem do diálogo de estudantes e de professores(as); finalizando com os diálogos das expectativas declaradas por estudantes e por professores(as), em todas demonstrando as categorias: de dimensão atitudinal, de dimensão conceitual e de dimensão procedimental. Algumas palavras citadas estiveram presentes nos diálogos de estudantes, mas não apareceram nos diálogos de professores(as) e vice-versa, visto que não foi o objetivo do estudo direcionar os diálogos nem tão pouco proceder com comparações.

Por fim, é apresentada uma síntese conclusiva dos desafios, possibilidades e expectativas.

4.3 Desafios – Estudantes

Nos desafios dos(as) estudantes, os diálogos nas três dimensões foram em sua maioria relatados de forma negativa (Figura 5).

Desafios dos(as) estudantes:

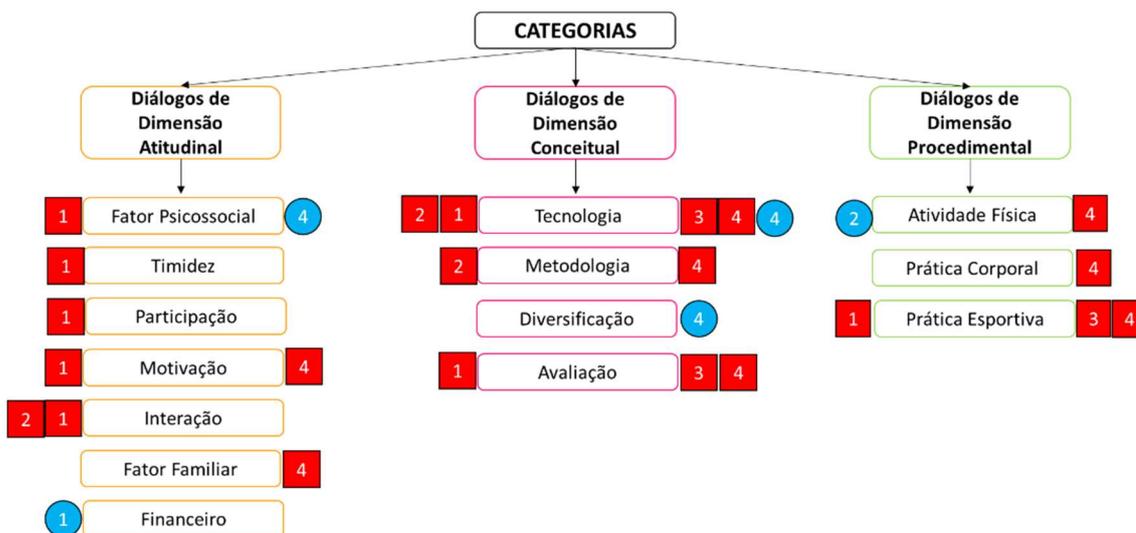


Figura 5 –Desafios dos(as) Estudantes

Legenda: 1 e 2 = Rede Estadual; 3 e 4 = Rede Federal; ■ = Discurso negativo; ● = Discurso Positivo.
Fonte: elaboração própria

4.3.1 Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes

Nos desafios, os enfrentamentos impostos para se conseguir a participação nas aulas, sete palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão atitudinal com relação a EFE durante a pandemia. Quadro 4:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	Neg.	posit.	Neg.
1	Fator Psicossocial		X	X	
2	Timidez		X		
3	Participação		X		
4	Motivação		X		X
5	Interação		X		
6	Fator Familiar		X		X
7	Financeiro	X			

Quadro 4 – Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes

Nota: Total de 7 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de estudantes (Quadro 4), as palavras que se destacaram como desafios foram: fator psicossocial, timidez, participação, motivação, interação, fator familiar e financeiro.

O fator psicossocial quando citado por estudantes foi conflitante, com relatos de extrema dor causada pelas perdas familiares.

A minha dificuldade foi mais cabeça, sim, fiquei bem ansiosa perdi meu avô durante a pandemia e foi horrível, então eu não consegui assistir as aulas por conta disso, eu me sentia péssima, sentia que eu não estava no meu melhor acompanhando [sic] (FE4-40).

As dores das perdas de familiares e conhecidos se mostraram difíceis de serem superadas, ainda que as aulas proporcionassem um momento de distração no contato indireto com colegas de turma.

Quase igual ela (FE4-40), eu não conseguia focar muito nas aulas, não conseguia sentar pra assistir, eu sou sincera, eu não consegui assistir nenhuma aula e eu também tive esse problema, que eu perdi meu “vô” também por Covid, então acabou me afetando muito, aí como eu não conseguia assistir aula [*sic*] (FE4-47).

As questões traumáticas causadas pela perda de familiares e pessoas próximas, por si só, já foram conflitantes para todos(as) durante o período, mas em relato os(as) estudantes também colocaram a solidão como sendo algo a mais que desencadeou o fator psicossocial.

A questão da solidão, porque antes a gente tinha isso aqui (Colégio), com a pandemia a gente teve essa coisa da ansiedade, muitos tiveram crises/depressão, eu acho que antes da pandemia a EF ela ajudava muito a você concentrar a sua “dor” em esportes e quando veio com a pandemia, o remoto, “você” não teve como descontar isso, acabou [*sic*] (EE1-11).

Em 2008, a Organização Mundial da Saúde forneceu um programa que tinha objetivo de implementar políticas públicas que pudessem favorecer a prevenção de riscos psicossociais causados pelas atividades em trabalho, o Psychosocial Risk Management - European Framework (PRIMA-EF, Who, 2008), o que talvez seria o mais perto de uma preocupação relacionada ao fator psicossocial que durante a pandemia estivesse a auxiliar nos desafios, mas, pela lógica, o trabalho realizado no formato *online* também ficaria um pouco distante da proposta do PRIMA EF.

Nos diálogos dos GFs de estudantes, dentro dos desafios com relação a questão atitudinal do fator psicossocial, também ocorreram citações positivas realizadas por professores(as) de EFE que favoreceram positivamente o desenvolvimento das aulas.

Eu tive aula de EF com ele no segundo ano, eu gostei da forma com que ele abordou o tema de EF no período que a gente estava passando. Ele não tratou só dessa forma física, prática do esporte, tratou do psicológico também, ele passou várias atividades interessantes sobre saúde mental, sobre o que você estava sentindo do seu corpo nesse período, achei muito interessante [*sic*] (FE4-48).

Pelo que foi apontado, as cobranças realizadas de forma inteligentes, não só serviam como fator motivacional, mas agiam positivamente para amenizar o momento difícil.

O bom do professor também é que apesar da gente não ter esse negócio de: “Há você tem que... faz tal coisa”, ele tinha, acho que eu lembro que ele tinha criado alguma coisa, que a cada semana você fazia um negócio tipo: “Faz dez abdominais”, ele não obrigava a gente a fazer, mas ele sugestionava [*sic*] (FE4-37).

Talvez, o bom relacionamento e entendimento sobre o momento difícil que estudantes e eles próprios, professores(as), estavam vivendo naquele momento podem ter auxiliado na diminuição problemas relacionados ao fator psicossocial.

Entretanto, a timidez foi citada por parte dos(as) estudantes como desafio na categoria de Diálogos de Dimensão Atitudinal de forma negativa, como consequência da realização tanto dos trabalhos no formato síncronos, quando necessitavam de estar diante das câmeras ao vivo, quanto no formato assíncrono, pela gravação de atividades que com certeza seria observada por várias pessoas posteriormente.

Saber que está sendo observado talvez não seja algo agradável para muitas pessoas, ainda que atualmente as gravações feitas em sites sejam encaradas como naturais, como as danças feitas para o TikTok, onde adolescentes e até adultos em suas horas de lazer. Entretanto, quando solicitadas por professores(as) para desenvolvimento de atividades produtivas de aulas, não tiveram uma aceitação fácil ou simples por estudantes, muitas vezes, devido à timidez que pode ser definida como uma ansiedade e inibição em situações sociais que envolvam sentimentos de excitação emocional, constrangimento público e aversão a olhares, também podendo ser denominada como acanhamento (APA, 2010, p. 959).

Quando ele falou da preguiça é falta de motivação, muito agravante dava preguiça de fazer as coisas, principalmente quando tinha que gravar os vídeos, tinha um pouco da vergonha e como eu já era do curso normal e estava no 1º ano a gente tinha que gravar muitos vídeos, até porque tinha que postar para as crianças e era vergonhoso [sic] (EE1-2).

Apesar da citação da timidez, relatada negativamente como uma das palavras dos desafios atitudinais de estudantes, ela não teve tanta consequência nos relatos dos(as) professores(as) e sequer foi citada como desafio.

Com relação à palavra participação, sua inclusão nos desafios da categoria de Diálogos de Dimensão Atitudinal de estudantes se deu por suas considerações postas, talvez, por uma autodefesa, baseada nos relatos diretos com relação à carga excessiva de tarefas atribuídas a eles(as), talvez pelo trabalho realizado no formato *online* de forma assíncrona, onde as diversas disciplinas tenham extrapolado a carga horária de atuação, fruto da indefinição de uma rotina pelas instituições.

Então como ela (EE1-2) falou sobre os vídeos, tipo muitas das vezes como somos do curso normal ficávamos sem tempo para fazer os vídeos [sic] (EE1-1).

O relato pontual ilustra a dificuldade de participação que se tornou para estudantes algo desafiador.

A participação esteve atrelada à outra palavra citada na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de estudantes, como sendo mais um desafio, a motivação. Os relatos foram relacionados às dificuldades encontradas, que não proporcionaram a eles estarem motivados para realização ou participação.

Sim, eu tive dificuldade principalmente em matemática e química, assim como eu tive em EF, porque não tive vontade/interesse de estudar, porque eu tinha dúvida e não tinha como tirar(resolver) [sic] (EE1-5).

Relatos de excessiva carga de trabalhos foram citados como não favoráveis, ou seja, desmotivantes.

Quando ele falou da preguiça é falta de motivação, muito agravante dava preguiça de fazer as coisas, principalmente quando tinha que gravar os vídeos [sic] (EE1-2).

A falta de uma interconexão maior entre professor(a)-estudante, talvez pela quantidade de turmas, tenha prejudicado a questão de criação de atividades que pudessem favorecer a motivação, estando mais próximos dos(as) estudantes.

Ah, eu praticamente o que todo mundo já falou, um falou pouco, complementa com outro e é isso professores dá mais atenção, motivação também, porque eu pra ser sincero não fiz nada [sic] (EE1-6).

O simples fato de estar em casa com diversas situações, talvez mais prazerosas ou não, também não foi favorável à estimulação da motivação.

Eu acho que assim, teve uma dificuldade a mais pela preguiça [sic] (FE4-42).

O meu foi o cansaço pra fazer muita coisa em casa. E a motivação? Eu não tinha motivação nenhuma pra poder assistir aulas [sic] (FE4-41).

Também foram relatadas as tentativas dos(as) professores(as) em contornar a situação de desmotivação pessoal em momentos que sentiram estar fazendo a diferença positiva na vida de estudantes, pois sua tarefa, ainda que limitada pela situação da pandemia, conseguia motivar a turma a realizar as atividades e seguir no enfrentamento do dia a dia da pandemia.

Foi muito complicado pra eles (professores), claro respeitar o espaço do aluno, pelo que ele tá passando, é psicológico e a parte deles também, pois sei que muitos professores devem ter perdido muitos parentes, mas eles estavam ali tentando “motivacionar” a gente, nos ajudar nas aulas [sic] (FE4-41).

Se sentir participante e estar motivado são questões interligadas que trouxeram aos diálogos outra palavra importante, em relevância no contexto dos desafios da categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, a interação. Sua citação foi negativa nas colocações realizadas por estudantes.

As colocações da interação de forma negativa foram em virtude dos relatos de ausência dos(as) colegas de turma, falta da convivência social, falta das camaradagens do meio estudantil ou, simplesmente, pela troca do ambiente da escola pela limitação de estudar de casa. Essas considerações colocaram a interação como um desafio e impactou negativamente nas suas atividades online.

Foi bem diferente, porque acho que a melhor parte foi como ele (EE1-1) mesmo falou, na EF gente sai um pouco da sala de aula, interação com os outros, mesmo que a gente se sintia meio desmotivado, mas nas aulas online era você sozinho ou ligado no Meet com o professor, ou fazendo um vídeo, ou não fazendo nada, só montando trabalho na área de esporte ou algo assim [sic] (EE1-1).

Como a EE1-1 falou, a gente tem a interação com nossos amigos e todos os dias e na pandemia a gente ficou sozinho [sic] (EE1-3).

Acho que como a EE1-2 também falou, a questão da solidão, porque antes a gente tinha isso aqui (Colégio) [sic] (EE1-11).

Não foi só a falta de interação com os colegas que impactou negativamente, alguns relatos passados apontaram a falta de interação entre professor(a) e estudante como um desafio também.

A gente fazia a atividade, entregava a apostila, não tinha um retorno ou você fazia as tarefas e a internet te ajuda e não quer saber se você sabia ou não e vai passar de qualquer forma, não tinha um professor para ajudar [sic] (EE1-7).

Ah, ficou muito difícil, pois a gente entende melhor com o professor explicando, nas aulas a distância ficou muito difícil entender tudo [sic] (EE2-17).

Para Coelho, a interação foi impactada pela falta de socialização entre os(as) próprios(as) estudantes e falta do contato presencial do(a) professor(a), uma característica das aulas de EF realizadas no modo presencial e que não poderia acontecer no formato *online*, limitando ou até mesmo excluindo o trabalho corporal, sendo prejudicial ao processo ensino-aprendizagem (Coelho *et al.* 2020, p. 10).

Além da falta de interação causada pelo distanciamento, outra questão norteou o contexto dos desafios da categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal dos(as) estudantes, o Fator Familiar. Todas as citações foram negativas, muito em função da proximidade e das constantes solicitações de auxílio nas tarefas domésticas, o que não ajudava no desempenho estudantil. Entretanto, apesar das citações negativas, ficou clara a demonstração de apoio que as famílias empenharam durante a pandemia.

Na realização das tarefas escolares, o apoio de suas famílias nas residências também ocorreu de forma cordial e alegre. Foram citadas situações que criaram empecilho para se estudar.

A questão do tempo, porque morar na zona rural você tem que trabalhar lá e muitas vezes no meio da aula: “ah o porco fugiu, vou correr atrás do porco” e aí não podia ver a aula. Minha maior dificuldade foi isso, por isso não pude ver muitas aulas (risos) [sic] (FE4-43).

O relato da jovem moradora da zona rural foi colocado de forma descontraída, o que se entendeu que os estudos eram divididos em tempo com as tarefas domésticas, o que

talvez tenha acontecido com todos(as), mas não foram causadores de desafios, pois as famílias apoiaram integralmente os estudos. Que fique registrado que na realização do GF em conversa informal e na realização do questionário sociodemográfico, FE4-43 confidenciou a vontade de passar no ENEN²³ para medicina veterinária, pela sua paixão em lidar com animais do meio rural, fato que se confirmou e deixou a equipe de pesquisa muito feliz. Assim como o exemplo, a equipe acompanhou outros participantes e verificou vários com aprovação e bom desempenho no ENEM.

Mesmo com o apoio incondicional dos familiares nas atividades de estudo, uma questão surgiu na última palavra referenciada nos desafios da categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal dos(as) estudantes, o financeiro.

Contrariando o que talvez fosse o óbvio, o fator financeiro que deveria ter sido citado negativamente em relação aos desafios, em parte pela falta de recursos para se acessar a *internet* por grande parte dos(as) estudantes, as colocações realizadas como desafio atitudinal em relação ao financeiro foram positivas, como no relato onde um estudante afirmou que não ter que se deslocar até a escola proporcionou uma economia nas finanças familiares.

Da minha parte não, pois para vir a escola eu gasto e no online ficou mais fácil [*sic*] (EE1-10).

Talvez pela particularidade e distância de sua residência em relação a escola, a colocação de EE1-10, apesar de não ter sido contestada por nenhum colega, esteja fora da razão e equivocada. Se for analisada os benefícios financeiros que uma família tem ao colocar um(a) filho(a) na escola pública, é assegurado ao estudante ônibus gratuito, uniforme e alimentação.

4.3.2 Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes

Nas considerações relatadas nos desafios, algumas palavras propuseram enfrentamentos de contextualização da dimensão conceitual que permearam nos GFs de estudantes. Foram quatro palavras citadas com relação a EFE durante a pandemia. Quadro 5:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Tecnologia		X	X	X
2	Metodologia		X		X
3	Diversificação			X	
4	Avaliação		X		X

Quadro 5 – Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes

²³ ENEN -Exame Nacional do Ensino Médio

Nota: Total de 4 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual de estudantes (Quadro 5), as palavras que se destacaram como desafios foram: tecnologia, metodologia, diversificação e avaliação.

A tecnologia foi amplamente discutida em todos os GFs e esteve presente com diversas conotações, que até mesmo transpassam os desafios de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual e repercutem até na questão procedimental. Entretanto suas considerações foram tratadas como conceituais.

Vale ressaltar que a tecnologia, termo bastante amplo podendo ter conotações de acordo com o entendimento do participante do GF, ser colocada no rol da informação, quando utilizada como ciência da informação para objetivos práticos, ou como de aprendizagem, quando utilizada para facilitar o ensino através das suas ferramentas tecnológicas (APA, 2010, p. 900), o que foi o caso do ensino emergencial, onde se utilizou recursos tecnológicos para viabilizar o distanciamento entre professores(as) e estudantes.

A questão da tecnologia não apresentou um desafio inteiramente negativo, somente com relação à conexão com a *internet*, o que todos concordaram ser deficitária durante o período da pandemia. Foram poucos relatos diretos quanto ao uso.

Tô sendo bem sincera, é porque tipo assim às vezes a questão do Wi-Fi, às vezes não estava funcionando [*sic*] (FE4-42).

As dificuldades já relatadas nos pressupostos teóricos com relação à falta de conexão ou conexão de baixa qualidade das transmissões de internet na zona rural foram constatadas na prática.

Minha dificuldade foi tecnológica porque eu moro em zona rural, então o Wi-Fi caía, tinha dois Wi-Fi em casa os dois caíam, torre de celular caía, luz caía e não tinha como eu ver (tarefas) de jeito nenhum [*sic*] (FE4-43).

Quando inqueridos pelo moderador sobre as condições de internet em sua residência, fossem elas em zona rural ou urbana, se essas condições tinham afetado negativamente sua participação nas aulas ou atividades.

Alguém não teve problemas com conexão da internet? [*sic*] (Moderador).

Resposta: Sim. [*sic*] (Estudantes dos GFs).

Todos(as) os(as) estudantes responderam que sim, tiveram problemas de conexão com a internet durante o período da pandemia. Mesmo assim, também foram relatados dados

positivos da tecnologia, ainda que na zona rural, talvez em uma área com alguma abrangência de sinal, ou com a família em condições financeiras mais favoráveis.

Eu gostava das aulas online, sou muito “maluco” de falar isso, eu despertei na aprendizagem online, gosto de estudar online. Eu, igual a FE4-43 moro em zona rural, onde assistia a aula com o celular do lado aqui, tirando, trabalhando mexendo, ordenhando vaca e ouvindo a aula [sic] (FE4-44).

Vale ressaltar que a colocação talvez tenha sido realizada mais em função da facilitação da diversidade de tarefas do que propriamente relacionada à tecnologia.

Com relação à metodologia, dita como desafio dos estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual, especificamente a metodologia de ensino pode ser denominada como a responsável no meio educacional pelo ajuntamento das técnicas e métodos com o objetivo de proporcionar a formação de estudantes, no caso em questão na EFE (Soares et al., 1992; Castellani et al., 2014; Da Silva Quixabeira, 2021).

A metodologia foi citada negativamente como sendo um desafio. Para estudantes acostumados com a rotina de uma disciplina extremamente procedimental, prática em sua essência e difusão, experimentar uma nova rotina pautada em conteúdos teóricos, feitos sobre a ótica somente na dimensão conceitual, talvez tenha sido um desafio negativo.

Era isso, tínhamos que ficar fazendo exercícios teóricos [sic] (EE2-17).

A gente recebia trabalho e tinha que responder [sic] (EE2-23).

Recebíamos muitos exercícios para fazer em casa [sic] (EE2-17).

Os relatos de estudantes dão conta de que a metodologia voltada para o trabalho assíncrono, como o recebimento de tarefas teóricas, talvez tenha sido uma estratégia para sanar as impossibilidades de conexão de alguns de estudantes.

No sentido de aprofundar o diálogo, o Moderador realizou os seguintes questionamentos:

— Mas vocês recebiam exercícios para fazer alguma atividade prática ou era só para realizar exercícios teóricos/escritos? [sic] (Moderador).

— Escritos [sic] (Estudantes do GF da Rede Estadual).

— Quem fazia exercícios teóricos levanta a mão? [sic] (Moderador).

— Todos levantaram as mãos [sic] (Estudantes do GF da Rede Estadual).

— Quem fazia exercícios práticos levanta a mão? [sic] (Moderador).

— Apenas um levantou a mão [sic] (EE2-14).

— Quais eram os exercícios? [sic] (Moderador).

— Tinha que gravar vídeos e mandar para o professor [*sic*] (EE2-14).

Mesmo com a constatação de uma atividade realizada de forma prática, o posicionamento geral dos GFs de estudantes foi a colocação que, em sua maioria, as atividades desenvolvidas eram pautadas com uma metodologia de abrangência teórica, principalmente voltada para cobrança de regras e gestos esportivos.

Os trabalhos eram restritos a estudar regras e responder questionários [*sic*] (Resposta dada e confirmada por todos os estudantes dos GFs da Rede Estadual).

A falta de inovação, ou o uso de metodologias que proporcionassem a estudantes uma oportunidade de vivenciar a EFE no momento emergencial talvez seja resultado da falta de formação docente para tal atuação (JUCÁ et al., 2022, p. 16).

Ainda assim, também aconteceram relatos de grande maturidade por parte de estudantes que compreenderam o momento vivido, a necessidade ou impossibilidades.

Mas, as aulas de EF durante o período remoto, durante o período de pandemia, tinha uma limitação pois não tinha como praticar o exercício físico durante aquele momento de aula [*sic*] (FE4-44).

Mas, não é apenas a metodologia a responsável por uma educação integral. Talvez ela seja apenas uma parte, que deve ser inovadora provocando a diversificação dos conteúdos, criando ambientes de aprendizagem focados em estudantes, se oportunizando de recursos tecnológicos como estratégia de ensino para, de fato, colocá-los(as) no centro do processo (Jucá et al., 2022, p. 16).

A palavra diversificação também surgiu nos desafios de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual. Apesar de ser um substantivo feminino que diz respeito à mudança de ação ou de transformar, as colocações feitas por estudantes são muito próximas da diversidade, uma qualidade de tornar diferente, variado, plural (Michaellis, 2022), possivelmente pelos conteúdos que foram trabalhados, com ênfase em questões sociológicas e culturais, uma prática um pouco diferente das que são comuns a EFE, entretanto a palavra diversidade não se enquadraria por exemplo aos relatos do trabalho sobre história dos esportes, assim para generalizar o formato das citações optou-se pelo termo diversificação.

É pra falar? Então eu acho que, eu não lembro muita coisa de antes, eu lembro que eu estava muito ansiosa para vir para o IF (Instituto Federal), então a minha, meu maior obstáculo era tipo vir aqui, conseguir pegar o ônibus direitinho, até porque meu ônibus não vem muito, agora na pandemia foi um pouco mais fácil questão de localidade, foi mais fácil em questão de tipo assim as pautas que a professora abordava né eram pautas sociais, então não foi de tudo tão ruim [*sic*] (FE4-42).

Os desafios dialogados na dimensão conceitual ligados à diversificação oportunizaram estudantes a refletirem sobre habilidades da área da linguagem. Esta reflexão feita para “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos diálogos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade” (BNCC, 2022, p. 59). Por se tratar de um assunto muito comentado atualmente pela mídia, as questões ideológicas talvez tenham sido um recurso de professores(as) para atrair a atenção dos(as) jovens.

Durante o período de pandemia, tinha uma limitação pois não tinha como praticar o exercício físico durante aquele momento de aula, é só que os pontos positivos que foi que os professores, talvez por ser da rede federal, buscaram durante todos os aspectos que eles trabalharam no seu currículo inclusão contra racismo, homofobia, contra todos esses aspectos negativos que ocorrem na sociedade hoje em dia, e sempre ocorreu, provendo um momento de diálogo e as atividades deles eram relacionadas a isso e a valorização desses pontos [sic] (FE4-44).

Também houve relatos de diversificação através de pontos ligados a questões históricas e sobre ícones dos esportes.

Eles abordaram muitos assuntos relevantes, assim os professores de EF em 2020 teve a “Professora”, no primeiro ano, no segundo o “Professor”, assim toda as aulas dele eu participava e ele falava muita coisa importante, ele apresentou alguns esportes que agora eu não lembro, mas que eu não conhecia. Apresentou várias figuras importantes de alguns esportes, que assim surreal que eu nem sabia, pessoas que realmente foram pioneiras entendeu, então assim eu gostei, gostava das aulas porque apresentou esse aspecto [sic] (FE4-37).

As considerações relativas à palavra diversificação ficaram restritas a estudantes de instituições federais e foram todas colocadas de forma positiva quanto a ser um desafio de dimensão conceitual.

A última palavra citada como desafio por estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual foi a avaliação, talvez seja um desafio presente na prática da EFE. Como base didática, a avaliação pode ser pensada em diagnóstica, para verificar o que o(a) estudante traz de conhecimentos, pode ser formativa, onde se propõe a verificação de como se está captando os conteúdos e pode ser somativa, onde se integraliza o processo de ensino aprendizagem verificando o grau de aprendizagem (Turra, 1988; Darido, 2012).

A avaliação talvez tenha um papel fundamental na educação, pois mantém uma constante análise dos efeitos positivos ou negativos dos conteúdos ensinados em aula, mas durante a pandemia esse papel ficou prejudicado. Como já discutido, muitas situações desfavoreceram as avaliações, como: os fatores atitudinais, a falta de tecnologias, as metodologias reinventadas ou criadas para o momento emergencial e a falta de material didático adequado, mas nada supera as dificuldades impostas pelo distanciamento.

Para os desafios conceituais relacionados à avaliação, quando dialogados nos GFs de estudantes deram conta da falta de cobrança por parte de professores(as). Os relatos são negativos. Apesar do momento vivido, eles(as) sentiram falta de uma atuação mais intensa com relação às meritocracias nas atividades realizadas, talvez por atitudes comparadas às atividades presenciais, onde ocorrem algumas cobranças, como: “cadê o uniforme?”, “Você trouxe o trabalho?”, “Melhora esse passe!”, “Realiza mais 10!”, “Prende esse cabelo!”. Esses são questionamentos comuns em aula, em sua maioria, nem mesmo com conotação avaliativa, ainda que possam ser utilizados para uma graduação da dimensão atitudinal.

Em uma revisão integrativa, De Paula (2022) evidenciou que instrumentos de avaliação tradicionais pautados na prática ainda se apresentam com relevância na EFE, mas também apontou que muitos professores(as) já baseiam suas avaliações dos conteúdos pautados nas dimensões atitudinal, conceitual e procedimental. Talvez as avaliações na EFE realizadas de forma procedimental, com critérios que costumam cair em descrédito pela comunidade escolar, como se fosse algo voltado para se avaliar performance. Contudo, em relatos, os(as) estudantes demonstraram o desejo de serem avaliados.

Nas aulas online era você sozinho ou ligado no Meet com o professor ou fazendo um vídeo, ou não fazendo nada só montando trabalho na área de esporte ou algo assim [sic] (EE1-2).

A gente fazia a atividade, entregava a apostila, não tinha um retorno ou você fazia as tarefas. A internet te ajuda e não quer saber se você sabia ou não, se vai passar de qualquer forma, não tinha um professor para ajudar [sic] (EE1-7).

Ainda que na teoria a avaliação sirva como base de análise para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na prática cotidiana para estudantes é relatado como fator motivacional, ainda que no momento difícil da pandemia.

Estar ali, incentivando, cobrando as regras, cobrando como si fosse uma partida valendo, como se fosse um campeonato mesmo, dá um estímulo maior para o aluno, pra ele poder se interessar, pronto, eu acho que não seria legal. Ele (estudante) levar (receber) uma prenda, alguma coisa assim, pode ser algo básico, pode ser uma bala, mas já geraria um estímulo de competição que tem dentro dos alunos [sic] (FE3-36).

Também ocorreram colocações com referência à institucionalidade da disciplina de EFE com relação a notas. As colocações deixam claro que a disciplina sofre com o descaso quando comparada a outras disciplinas com maior significância no meio escolar.

Infelizmente isso não é exclusivo da EF, eu acho que uma coisa recorrente que agora voltando para os alunos que tem a ver com isso. Os alunos eles esquecem que a EF é uma matéria como qualquer outra que você precisa de ponto para passar. Eu vejo muita gente achando assim: “Ah, EF eu vou lá só para me divertir!”. Bom falando assim, como a FE4-41 que tem aluno que não quer, mas a gente faz diariamente com todas as matérias, eu acho que isso aí não é exclusivo da EF é um problema de todas as matérias, onde os professores obrigam você a fazer coisas que você se sinta desconfortável só para ganhar ponto [sic] (FE4-43).

A avaliação é um assunto complexo e possivelmente foi desafiador para professores(as) e estudantes lidarem com essa questão durante a pandemia.

4.3.3 Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes

Nas considerações relatadas nos desafios, algumas palavras apontaram enfrentamentos de contextualização da dimensão procedimental que ocorreram nos GFs de estudantes. Foram três palavras citadas com relação a EFE durante a pandemia. Quadro 6:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Atividade Física	X			X
2	Prática Corporal				X
3	Prática Esportiva		X		X

Quadro 6 – Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes

Nota: Total de 3 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental de estudantes (Quadro 6), as palavras que se destacaram como desafios foram: atividade física, prática corporal e prática esportiva.

A atividade física apareceu como desafio de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental, entretanto, foi necessário realizar um esclarecimento aos participantes, principalmente aos(as) estudantes, sobre os conceitos relacionados à atividade física que é definida como “qualquer movimento corporal produzido pela contração do músculo esquelético que aumenta o consumo de energia acima do nível basal” (APA, 2010, p. 110).

A definição precisa dada por autoridades da psicologia americana, para atividade física, diz respeito a qualquer movimento realizado por toda sua estrutura corporal, independente da funcionalidade de ganho ou não de aptidão, mas com obrigatoriamente o gasto de energia (Guedes; Guedes, 1995; Matsudo; Matsudo; Barros, 2001; Pitanga, 2002; Silva, 2015; Mattos et al., 2020), onde aparece a desobrigação de se manter estado de rendimento ou melhora física.

Ainda que a busca pelas palavras que propusessem conotações e viabilizassem que o desenvolvimento da pesquisa acontecesse de forma natural e sem interferências da equipe de organização, ficou claro que na realização dos GFs do(as) professores(as) o entendimento da funcionalidade do termo atividade física era do conhecimento dos(as) participantes. Entretanto,

para a realização dos GFs de estudantes, a equipe de organização, em alguns momentos precisou esclarecer devido às colocações confusas, confundindo os termos, como o entendimento de que exercício faz parte de atividade física, mas a atividade física não é restrita unicamente a um exercício com objetivo de melhora da condição de saúde, pois ela é ampla para situações da vida diária, onde toda atividade proporciona gasto calórico (Matsudo; Matsudo; Barros, 2001).

Para estudantes, o conceito de atividade física é um pouco confuso e talvez se manifeste com uma atividade que priorize melhora da saúde, movimentos articulares e coordenativos.

Para mim a EF meio de cuidar da saúde dos alunos e desenvolver mobilidade e coordenação [sic] (EE2-15).

As considerações negativas em relação às dificuldades sobre a realização de atividades físicas durante a pandemia ganharam mais força ainda nos relatos dos(as) estudantes.

A gente não praticava exercícios pela EF era realmente só diálogos. Entendo a importância, mas é, agora falando mesmo em geral nas nossas aulas, não só na EF, agropecuária tem muitas aulas práticas e não teve nenhuma prática, não dá pra se aprender certas coisas, tanto do curso quanto da EF numa tela de computador. Aula remota foi horrível, em geral, não foi só na EF, foi em todas as matérias e a única coisa positiva é que eu tinha tempo pra fazer outras coisas que eu quisesse, pois eu não assistia nenhuma aula (risos de todos) sobrava tempo [sic] (FE4-43).

Ainda que concordando com atividades físicas passadas por meio *online*, diversos relatos de lesões e de dificuldade de execução, por falta de qualificação para execução, por materiais impróprios ou, ainda, por falta de espaço adequado.

Como a FE4-37 disse no caso, pô eram desafios diários que ele mandava, era semanal, no caso. E aí cada semana era um desafio, eu lembro que quando fui fazer o abdominal eu bati o dente (risos), quase quebrei. Eu desequilibrei, eu bati, caraca (risos). Era muito maneiro como ele abordava os temas e ele era bem compreensivo, porque na pandemia teve alguns professores que não foram tão compreensivos, falavam: “você têm que apreender a controlar a ansiedade de vocês.” As pessoas morrem é normal, tipo cara, ele (professor) valorizou nossa perda sem transgredir ninguém, foi muito legal a postura dele [sic] (FE4-45).

Apesar das colocações feitas sobre atividade física sobre o ponto de vista da melhora da saúde, os(as) estudantes também demonstraram uma preocupação relativa ao desenvolvimento de movimento espontâneo onde o importante é se mexer. Foi assim denotada a visualização de outro desafio dos estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental, a prática corporal, sendo importante para eles(as), mas que infelizmente foi bastante complicado e difícil de executar na pandemia.

As práticas corporais vêm sendo estudadas e citadas por várias pesquisas na área da Educação Física, inclusive sendo trazida para BNCC como parte integrante de seus procedimentos e habilidades, e se refere a ela “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado,

pluridimensional, singular e contraditório” (BNCC, 2017, p. 211). Em resumo, expressa movimentos realizados em diversas atividades, sejam esportivas, de saúde, recreativas, de cultura corporal, de agilidade e muitas outras que envolvem a participação.

Teixeira *et al.* (2023) em suas pesquisas sobre revisão de literaturas que abrangeram o tema, relatam em síntese que a prática corporal não recebe uma definição específica, apenas conceitos vagos em todas as referências pesquisadas.

Valter Bracht (1999) em suas teorias pedagógicas da Educação Física considerou o termo como sendo postulado já na década de 60, quando a questão da corporeidade passou a ser notada pelo meio científico.

As razões pelas quais o “corpo” – e, por consequência, as práticas corporais – passa a ser objeto digno das diversas disciplinas científicas, objeto de atenção da teoria política às teorias da aprendizagem, são, seguramente, múltiplas e complexas. O que é possível afirmar é que estas estão vinculadas ao novo *status* social que a cultura ocidental vai conferir ao corpo, principalmente a partir da década de 1960 (Bracht, 1999, p. 83).

Ainda que as considerações de Bracht sobre o termo práticas corporais ser vislumbrado pelas situações políticas e sociais do século passado, especificamente tendo sua difusão na década de 60 (BRACHT, 1999), Teixeira *et al.* apontaram que o termo, apesar de ser utilizado pela Educação Física brasileira já no início do século XXI, só obteve uma consolidação no fim da primeira década (Teixeira *et al.*, 2023).

Com a recente difusão da BNCC do ensino médio, talvez, por consequência, o termo tenha sido mais utilizado por profissionais da EF e replicado aos(as) estudantes em suas aulas, pois estes demonstraram estar familiarizados com sua conotação ampla, mas também demonstraram insatisfação pela ausência das práticas corporais nas aulas durante a pandemia, o que, de fato, se configurou em um grande desafio apontado nos GFs.

Então, eu gostei das aulas online, tipo eu tinha tempo pra fazer as outras coisas que eu queria em casa obviamente, porque a gente estava no meio de uma pandemia e eu morria de medo de pegar Covid, até hoje morro, mas eu gostava das aulas online, mas é lógico que eu preferiria vir “pro” campus aproveitar isso tudo, tudo mais, só que era impossível né, naquele momento. Assim, os pontos negativos é justam entre a falta de prática corporal, porque eu necessito, eu gosto, eu me sinto bem praticando, então assim o que me deixou mal foi não praticar [*sic*] (FE4-37).

A praticidade do ensino remoto talvez tenha possibilitado a realização de muitas atividades, como as domésticas, as de trabalho, as comerciais e até as de lazer, ao mesmo tempo em que os(as) estudantes deveriam estar se dedicando às aulas, fato que a geração atual consegue mudar constantemente suas atividades e de canais de pensamento. Talvez por terem

nascidos(as) junto à tecnologia, sua facilidade de adaptação e criatividade para multitarefas sejam qualidades invejáveis, pois demonstram muita autoconfiança (Pauli; Guadagnin; Ruffatto, 2020).

Eu concordo com que a FE4-37 falou, o ponto negativo mais negativo que teve foi a falta de prática corporal [*sic*] (FE4-48).

As colocações sobre a ausência da prática corporal demonstraram a necessidade dos(as) estudantes, de fato, estarem em aulas que os proporcionassem conteúdo da dimensão procedimental, não só pelo saber fazer, mas simplesmente fazer, estar em movimento, mexer o corpo no espaço, interagir social e culturalmente com as práticas corporais (Neira, 2017).

Em um estudo realizado com a perspectiva de representações sociais de estudantes com deficiências, Morgado apontou que os(as) “[...] deveriam empenhar-se constantemente em motivar seus alunos a participarem plenamente das aulas, apresentando-lhes variedade de opções de práticas corporais, de modo a viabilizar a inclusão de todos” (Morgado *et al.*, 2017, p. 257). Talvez tenha faltado o empenho de professores(as) durante o período da pandemia em relação a vislumbrar conteúdo para essa finalidade.

Também foi citado por estudantes nos desafios, na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental, a prática esportiva como fundamental durante as aulas *online*.

Ainda que possam estar inseridas no contexto de práticas corporais, as práticas esportivas, por suas especificidades técnicas, talvez tenham se configurado como o grande desafio da EFE durante a pandemia. Como desenvolver essas atividades em tão pouco tempo de aula na semana? Ou ainda um desafio maior: como realizar tais atividades a distância durante a pandemia? Ou como fazer com que estudantes pratiquem em casa fundamentos e técnicas esportivas sem material ou espaço adequado? Mesmo que nos GFs dos(as) professores(as) não tenha sido citada como um desafio, a prática esportiva se mostrou como um para estudantes, ou melhor, citaram a ausência desses conteúdos como sendo negativo.

É tipo assim, não só no nosso colégio, mas em outros colégios eu vi muita gente, tipo a aula de Educação Física, o trabalho era gravar um vídeo fazendo polichinelo, eu não acho isso uma coisa muito efetiva, eu que ele poderia tipo: quando a gente tem aula teórica na sala ele poderia passar essas aulas práticas, fundamentos do vôlei, fundamentos de alguns esportes. Então acho que faltou bastante isso aí [*sic*] (FE3-26).

As propostas de trabalho que foram apresentadas para os(as) estudantes quando feitas visando prática esportiva, não se configuraram como atividades práticas, mas sim teóricas.

Nas aulas *online* era você sozinho ou ligado no Meet com o professor ou fazendo um vídeo, ou não fazendo nada só montando trabalho na área de esporte ou algo assim [*sic*] (EE1-2).

A situação da falta de atividades esportivas causou desgaste psicológico, como já citado anteriormente no capítulo relativo às considerações atitudinais, mas é interessante lembrar que o esporte tem esse valor de compensar as frustrações.

A questão da solidão, porque antes a gente tinha isso aqui (Colégio), com a pandemia a gente teve essa coisa da ansiedade, muitos tiveram crises/depressão, eu acho que antes da pandemia a EF ela ajudava muito a você concentrar a sua “dor” em esportes e quando veio com a pandemia, o remoto, “você” não teve como descontar isso, acabou [sic] (EE1-11).

Em um estudo comparativo transversal com delineamento *ex-post-facto* entre estudantes praticantes de esportes, praticantes de outras atividades físicas e não praticantes de atividades esportivas, Pacífico (2020) observou para meninos praticantes de esportes cinco dimensões de qualidade de vida mais significantes: sentimentos; estado nutricional; autopercepção; tempo livre; apoio social quando comparadas a não praticantes. Dessas dimensões, os meninos que praticavam esportes também apresentaram resultados significativos para sentimentos, tempo livre e apoio social, mesmo quando comparadas com meninos praticantes de outra atividade física. Já as meninas praticantes de esportes, foram duas dimensões de qualidade de vida que tiveram maior significância, sentimentos e estado emocional, comparadas a praticantes de outras atividades físicas e a não praticantes (Pacífico *et al.*, 2020).

O resultado apresentado por Pacífico ajuda a explicar as falas dos(as) estudantes participantes das aulas durante a pandemia, suas frustrações causadas pela ausência de aulas de práticas esportivas que talvez tenham dificultado o enfrentamento ou desafio do período pandêmico com uma melhor qualidade de vida.

Pra mim a diferença maior era a prática, porque a gente era acostumado com a EF, era mais prática, mas você ir pra quadra, ir para o campo fazer alguma atividade, já na pandemia não foi assim né, foi mais conversa e pesquisas [sic] (FE4-47).

Entretanto, a dificuldade de encontrar atividades adequadas que vislumbrassem a prática corporal, a prática esportiva ou qualquer tipo de exercício a distância de forma *online* e remota talvez tenha sido um grande desafio de característica procedimental para professores(as) e estudantes.

4.4 Desafios – Professores(as)

Na apresentação dos desafios encontrados por professores(as), ficou evidente em sua maioria palavras formalizadas nas três dimensões com discursos negativos, ou seja, as proposições não foram favoráveis quando se deu a categorização dos desafios (Figura 6).

Desafios dos(as) professores(as):

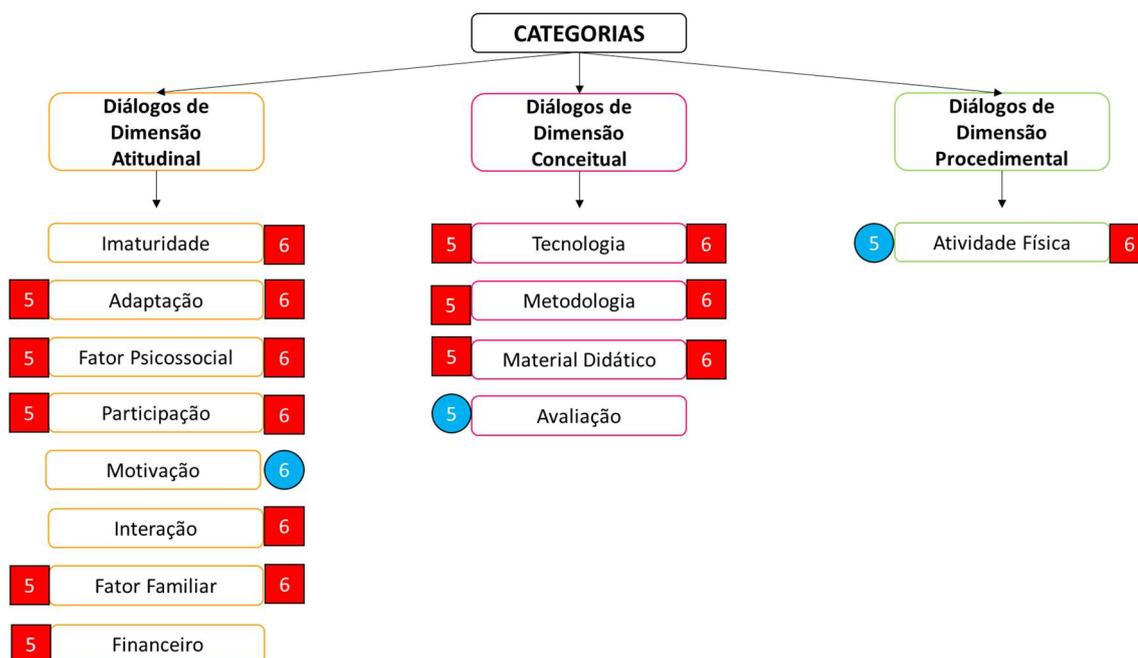


Figura 6 –Desafios dos(as) Professores(as).

Legenda: 5 = Rede Estadual; 6 = Rede Federal; ■ = Discurso negativo; ● = Discurso Positivo.
Fonte: elaboração própria

4.4.1 Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)

Nos desafios, os enfrentamentos impostos para se conseguir a participação nas aulas, oito palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão atitudinal por professores(as) com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 7

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Imaturidade				X
2	Adaptação		X		X
3	Fator Psicossocial		X		X
4	Participação		X		X
5	Motivação			X	
6	Interação				X
7	Fator Familiar		X		X
8	Financeiro		X		

Quadro 7 – Desafios: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)

Nota: Total de 8 palavras. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de professores(as) (Quadro 7), as palavras que se destacaram como desafios foram: imaturidade, adaptação, fator psicossocial, timidez, participação, motivação, interação, fator familiar e financeiro.

A imaturidade como desafio dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal foi uma palavra apontada por eles, que relataram a despreocupação de estudantes em relação às aulas, um descompromisso com horário, falta de atenção nas tarefas e descontinuidade de execução das atividades passadas, praticamente agindo de forma descoordenada e sem atitudes voltadas para o ato de aprendizado condizente com o momento vivido no ensino médio.

Os alunos conectavam no início da aula e iam se deitar, dormir (risos), acordavam com o outro professor lá chamando: “Ei, você acabou a minha reunião, você deveria estar em geografia” (risos). Então isso também acontecia, não era só dificuldade real né, pesada da pandemia, mas tinha os “paranauês²⁴”, as malandragens de quem poderia estar muito bem assistindo esplendido ali no computador, respondendo e se aproveitavam um pouquinho da situação ali, de que não era obrigatório, sabiam a qualidade das normas estavam sendo flexibilizadas [sic] (FP6-58).

Os relatos dão conta de que, mesmo no retorno ao trabalho presencial, os(as) estudantes continuaram a tentar levar vantagens com relação a situação vivida anteriormente na pandemia durante o isolamento, em ocasiões propícias tentando quebrar regras estabelecidas para organização da instituição escolar.

Sabiam que a qualidade das normas estavam sendo flexibilizadas, coisa e tal, e assim “batata”, eles quando retornaram ao presencial que foi agora em 2022, eles retornaram assim com muita imaturidade, eles simplesmente estavam saindo, não sei o colégio de vocês, eles estavam saindo pra beber água sem falar nada, sem falar um com licença, indo ao banheiro e dando as costas e saindo da quadra, é, sem saber se portar como aluno perante um grupo, foi muito esquisito eles involuíram [sic] (FP6-58).

As colocações de FP6-58 foram acompanhadas em concordância pelo grupo apoiando a constatação de que os(as) estudantes, de fato, apresentaram uma imaturidade que agiu negativamente no desenvolvimento das aulas. Imaturidade é um substantivo feminino que expressa a qualidade de ser imaturo, adjetivo, de quem “não alcançou a maturidade mental ou emocional, apesar de adulto, tem comportamento imaturo” (ABL, 2008, p. 682).

Apesar do conceito de imaturidade ser claro e explícito em sua definição, vale ressaltar que as colocações a esta foram relacionadas à imaturidade emocional, pois, segundo os(as) professores(as), os(as) estudantes tiveram uma tendência de expressar as emoções sem restrição ou desproporcionalmente às situações apresentadas em aula, conceito proposto pela APA (2010, p. 500).

²⁴ Paranauê - Na língua tupi, paraná significa “semelhante ao mar” e auê é uma espécie de saudação. Ou seja, a expressão “paranauê” pode ser atribuída a pessoa que domina a arte da capoeira, como se fizesse os movimentos iguais aos movimentos do mar (Google). A citação realizada foi fazendo uma ligação à pessoa malandra.

Piaget (2008), já na década de 70 do século XX, apontava que a fase de 15 a 20 anos era o início de uma especialização na vida do adolescente, onde este precisava buscar uma especialização profissional para a construção de aptidões da vida adulta, mas a depreciação da adolescência como fase de desenvolvimento era marcada com grandes elementos de transformação física e apresentação de comportamentos não apreciativos, com desvio de conduta, o que talvez possamos afirmar que seria a imaturidade emocional a responsável por tais atitudes.

Vale ressaltar os estudos voltados para lógica do pensamento cognitivo atrelado à evolução cronológica do ser humano, podem ter desconsiderado as situações socioculturais experimentadas e percussoras do desenvolvimento (Tomio; Facci, 2009).

De fato, as relações sociais neste período da adolescência são marcantes, atitudes e comportamentos tendem a ser compartilhados pelos iguais de faixa etária, modo de se vestir, de agir, de pensar, muitas vezes em oposição até mesmo aos pais e a pessoas de sua convivência familiar, para atender a solicitações de amigos momentâneos de igual faixa etária.

Por essa lógica, é possível que a facilidade causada pelo estudo *online* tenha provocado nos(as) estudantes um momentâneo relaxamento das tarefas, quando de fato estariam em atividades mais atrativas às suas expectativas, como jogos *online*, mídia social e até mesmo em descanso.

Mesmo tendo compreensão da importância das aulas para seu futuro profissional, o que é constatado por Cericatto *et al.* (2017) em sua pesquisa sobre maturidade e escolha profissional de adolescentes do ensino médio, onde encontraram diferenças estatísticas significativas entre idade e sexo. Apesar de todos(as) adolescentes envolvidos(as) na pesquisa terem apresentado nível de maturidade na média ou acima da média, aqueles com maior idade e ano estudantil apresentaram maior maturidade de escolha profissional. Em conclusão, o estudo reforça a necessidade de orientação tanto no âmbito escolar, quanto no familiar para propor orientação aos estudantes, fato talvez que reforce, em tese, que o meio sociocultural pode exercer influência positiva para auxiliar a imaturidade emocional.

A palavra adaptação também só esteve presente como desafio nas considerações da categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal dos(as) professores(as), sendo esta citada de forma negativa nas discussões.

Ao contrário da imaturidade, citada para expressar o descaso dos(as) estudantes em relação ao ensino realizado no formato *online*, a palavra adaptação foi expressa para expor como

forma negativa as condições que os(as) próprios(as) professores(as) estiveram diante da mudança de atitudes e práticas pedagógicas.

Eu tive que fazer uma reestruturação nesse sentido de tentar englobar o aluno de fazer com que o aluno participasse das atividades fornecidas [*sic*] (EP5-50).

Eu acredito que a maior dificuldade, foi a adaptação, a utilização da ferramenta, tanto por parte dos alunos, quanto dos docentes, até porque não estávamos acostumados a este tipo de trabalho, né. Então foi uma adaptação forçada sem nenhum tipo de preparo. Eu acho que essa foi a nossa grande dificuldade [*sic*] (FP6-59).

A discussão sobre a Educação Física do movimento ou pelo movimento esteve bastante presente em diversas pesquisas e teorias no início da década de 90, principalmente com João Batista Freire (1991), focando seus estudos na educação do corpo inteiro que chegou a nomear sua obra.

Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer (Freire, 1991, p. 43).

Para profissionais formados na década de 90, ou seja, todos(as) professores(as) participantes de ambos GFs, o discurso de aulas teóricas de Educação Física até o momento da pandemia era inconcebível.

Quando eu comecei a trabalhar com EF eu fazia um pouquinho de aula teórica e um pouquinho de aula prática, pois na escola era praticamente obrigado a fazer isso, o que aconteceu, chegou um determinado momento que eu tomei uma postura na escola e falei que eu só iria dar aula prática porque a EF para mim teria que ser somente prática, ficar com conversa de sala de aula, então eu sempre me pautei por isso [*sic*] (EP5-54).

A relutância profissional dos(as) professores(as) em proporem na sua prática cotidiana aulas teóricas, talvez tenha sido o empecilho para no momento de necessidade adotar com tranquilidade atitudes no ensino *online*. Também foram apontadas nas discussões situações que limitaram a adaptação.

Por exemplo, minha esposa pelo menos desenvolveu o hábito de praticar exercício em casa, acompanhando profissionais de EF e gostou muito e ela continua fazendo isso, ela realmente incorporou uma prática de exercício físico bem regular em casa, mas confesso que com os nossos alunos a dificuldade maior esse desenvolvimento, essa participação decorrente muitas vezes da limitação que a gente tinha, né, de materiais, de espaço, de pessoas, de pensar em espaços individuais, é isso [*sic*] (FP6-67).

A constatação desses elementos que dificultaram a adaptação refletiu em outra palavra dos desafios dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, o fator psicossocial. Foi unanimidade entre os participantes dos GFs e amplamente colocado

como o grande desafio. O fator psicossocial foi citado se relacionando à saúde mental dos participantes em relação aos desafios de influência social, cultural e ambientais vividos durante a pandemia, como: o estresse causado pela rotina diferenciada e repetitiva do isolamento; a ansiedade devido às incertezas com relação ao período de melhora da população em relação a doença; a exaustiva imposição da família para dedicação ao estudo ou ajuda nas finanças; impossibilidade de tratamento para uma doença desconhecida; surgimento de tarefas diferenciadas por uma tecnologia muitas vezes não dominada e em relação à eminente possibilidade de aparecimento de estado de depressão (APA, 2010, p. 415).

Nos diálogos proferidos por professores(as), a falta de modos operantes para controle das tarefas esteve bastante presente nos desafios e impactou como fator psicossocial.

As tarefas enviadas para os alunos executarem em suas residências a gente não tinha esse retorno da participação deles, então, o esgotamento profissional foi algo que me consumiu muito [sic] (EP5-49).

As tarefas cotidianas de ensinar, que já são exaustivas com os afazeres didáticos e as necessidades pedagógicas pós-aula, se tornaram ainda mais complicadas com a impossibilidade de controle do que estava sendo ensinado.

A gente perdeu a nossa grande ferramenta: saber como o aluno está reagindo o que a gente falou para ele. Então eu fiquei realmente esgotado porque a gente não tinha, eu não percebia o retorno, a gente não via tudo que você estava falando, se estava produzindo ali e não tinha resultado. Então isso me causou uma estranheza muito grande. Eu acabei não gostando da situação. Essa foi a grande dificuldade que eu tive nesse período, muito impactante. Até hoje impactou negativamente a falta do retorno da proposta que se estava apresentando ali, muita dificuldade [sic] (EP5-49).

A mudança de rotina teve que acontecer para favorecer procedimentos e auxiliar os(as) estudantes e, até mesmo, minimizar as aflições que os(as) professores(as) sentiam no momento vivido.

Tivemos que transformar nossos lares em um ambiente de trabalho e isso acabou interferindo muito em todos os horários de família... trabalhei nessa linha, nessa questão da utilidade, a questão da interiorização, essa questão da meditação, trabalhar as questões pessoais dos alunos, a gente levou um tempo, mas a gente trabalhou isso como uma forma de nos tranquilizar [sic] (EP5-55).

Foi uma concordância em ambos os GFs de professores(as), de que naquele momento difícil vivido, era necessário ter um olhar diferenciado para o fator psicossocial que pudesse interferir na prática.

Com relação à prática da vivência, foi muito diversificado cada turma se abria a câmera, se não abria, a gente tinha um olhar mais relacional com a turma, isso também foi mudando a forma como a gente, acho que foi o início do processo [sic] (FP6-66).

O fator psicossocial influenciou diretamente em outro desafio dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, a participação, que foi apresentada negativamente nos GFs para ilustrar as ausências dos(as) estudantes.

As tarefas enviadas para os alunos executarem em suas residências a gente não tinha esse retorno da participação deles [sic] (EP5-49).

Mesmo aqueles estudantes com facilidade de acesso, segundo os relatos, não corresponderam efetivamente as atividades propostas.

Eu passei por todas as dificuldades que foram citadas pelos colegas, só que até os alunos que tinham computadores, internet e uma conexão estável dentro de casa pra conectar, tinha também aqueles alunos com familiares adoecidos, a situação era muito pesada, era muito estressante, era o oh, horrível, mas mais uma dificuldade que tinha era que, não sei no colégio de vocês, mas no meu colégio, não tô nem questionando se deveria ser assim ou não, mas não havia obrigação no momento da aula os alunos que conseguiam acessar ligar a câmera, então ficava assim dando show pra parede, pra tela do computador [sic] (FP6-58).

Ainda que com algum sucesso, os relatos demonstraram um grau de insatisfação por parte dos(as) professores(as) com relação a efetiva participação nas atividades.

A aula de taco, os meninos tinham que montar estrutura, pra mostrar pra mim que eles estavam aprendendo, usavam uma garrafa pet, cabo de vassoura, bola de papel, tudo isso eles retornavam a mim, era onde eles tinham a nota, mas é o que eu falei foram poucos que participavam, não tantos como era no presencial [sic] (EP5-51).

O questionamento de professores(as) com relação a participação de estudantes nas aulas teve influência de vários aspectos, alguns talvez se interconectem nos desafios citados nos GFs, talvez pela falta de material adequado, falta do contato que estavam acostumados nas aulas presenciais, pela falta do ensino onde se aprende com alguém corrigindo e incentivando as atividades, pela troca informal de conversas com colegas e até pela presença física que de certa forma estimulando a realização dos exercícios (Coelho *et al*, 2020).

Muito relacionado à participação, também citado como desafio dos(as) professores na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, foi a motivação, apresentada com conotação positiva. Tem em sua definição o ímpeto que dá propósito ou direciona o ser humano a executar determinado comportamento, podendo ser extrínseca, quando o incentivo para realizar determinada atividade é externo, por exemplo, a participação de estudantes nas aulas *online* pelo medo da reprovação, ou podendo ser intrínseca, quando o incentivo para realizar determinada atividade ser a atividade em si, benefícios internacionalizados, como participar das aulas *online* para adquirir conhecimentos que possam ser de fato úteis para o futuro (APA, 2010, p. 625).

Veio na minha mente uma coisa a mais, que me deu motivação de todas e foi extremamente estressante, todo mundo viveu isso, o que mais me motivou foi perceber pelo relato de alguns

alunos, aqueles poucos que estavam na hora da aula e respondendo que entregavam tarefas e tal. Então assim, coisas que me emocionaram muito, são coisas que me alimentam como professora, é perceber que eu fiz diferença para alguém [*sic*] (FP6-58).

O relato positivo baseado no dever em ajudar estudantes esteve presente nas discussões de professores(as) e recebeu parecer de opinião favorável por todos(as), que constataram como sendo algo que foi motivacional para si durante os momentos de incertezas provocados pela pandemia: fazer o bem, principalmente para aqueles adolescentes que antes estavam diariamente em seu convívio, ainda que vivendo momentos distantes, era uma forma de manter algo favorável e útil. Pelo relato bem claro de FP6-58, tratou-se de uma motivação claramente intrínseca onde a atividade, por si só, já era encarada como incentivadora de si mesma pelas possibilidades que proporcionava.

Em pesquisa realizada em Guarapuava, Paraná, sobre as aulas realizadas no formato remoto devido à pandemia, os dados apontaram a baixa participação e falta de motivação, um desinteresse grande em participar das aulas por estudantes. A pesquisa apontou que um dos fatores poderia ser a falta de atividades práticas como desencadeador da motivação (De Oliveira Madrid *et al.*, 2021).

Se sentir participante e estar motivado são questões interligadas que trouxeram outra palavra importante em relevância ao contexto dos desafios de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, a *interação*.

Sua citação nos diálogos voltados para os desafios foi negativa também nas colocações dos(as) professores(as), assim como nos diálogos dos(as) estudantes.

A interação, entendida como um relacionamento entre duas ou mais pessoas resulta em influência mútua e recíproca (APA, 2010, p. 524), está diretamente ligada à socialização nas aulas, onde estudantes adquirem habilidades, valores, cultura e comportamentos sociais indispensáveis para a convivência na sociedade.

A definição da EF escolar é, eu acho que pensando na disciplina no remoto, no meu modo de entender, praticamente inviabiliza boa parte da socialização da cultura corporal do movimento, considerando que ela é, ela tem assim um percentual majoritariamente de vivência, prática, então considerando nesse sentido o remoto reduziu muito essa socialização né, porque não incluía a vivência prática, no resto acho que como falaram a dificuldade da gente mexer com a aparelhagem e a exclusão dos alunos, mas aí vou falar que vale a pena reportar a questão da dificuldade da EF escolar [*sic*] (FP6-61).

A fala de FP6-61 foi fundamental para levantar a discussão sobre a importância da interação entre estudantes para a aprendizagem e como as atividades online dificultaram este processo. Para professores(as), a socialização que existe no formato das atividades presenciais não ocorreu com sucesso no formato *online*.

Por parte dos(as) professores(as), talvez a interação fosse importante pelas características de coletividade comuns na aula de EF, já comentado anteriormente. As principais atividades desenvolvidas na escola, talvez não só por tradição, mas pela disponibilidade de espaço, material e quantidade de alunos(as), seriam a do quarteto mágico: futsal, handebol, voleibol e basquetebol, esportes coletivos que possibilitam a participação de muitos(as) estudantes ao mesmo tempo. Até mesmo na ausência ou impossibilidade de ensino dos esportes coletivos convencionais, é muito comum a utilização de esportes coletivos recreativos como a queimada ou “o sete corta”. Atividades individualizadas são exceções nas aulas de EF.

Em uma análise de conteúdo de um webinar sobre as aulas virtuais de Educação Física Escolar, De Mello *et al* (2020) relataram, entre outras as possibilidades de interação, ainda que sendo importantes nas atividades de aula, quando realizadas por meio virtual pode ser prejudicada pela distância, mas é essencial a troca de experiências entre professor(a) e estudante durante as atividades.

Em virtude dessa nova forma de interação, sequências de frustrações podem afastar tanto o aluno quanto a família da realização das atividades propostas, já que sem a presença física do professor, sem os incentivos e contribuições que ampliariam e motivariam a realização das atividades, pode acontecer o desinteresse e consequente desmotivação para a realização da prática (De Mello *et al.*, 2020).

A questão da participação da família foi tão presente nos diálogos e contribuiu para ser incluída como uma palavra dos desafios em todos os GFs, assim como os estudantes, os(as) professores(as) também citaram o fator familiar negativamente em suas discussões na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal. Entretanto, suas colocações em relação à realidade e dificuldades que os(as) estudantes estavam passando demonstraram professores(as) conscientes com o meio social.

Minha realidade Austin, Mesquita e São João de Meriti, todos municípios da Baixada Fluminense nós enquanto professores deles tentamos ajudar, mas eles ficaram à deriva, o Estado nada fez, demorou, todas as promessas de quem trabalha aqui no estado, não sei se o pessoal vai concordar comigo, mas praticamente esses alunos ficaram sem recurso nenhum, por serem crianças de uma condição de miserabilidade mesmo, crianças que não têm nada, a gente descobriu que as famílias não tinham como custear as redes sociais por causa do valor e os órgãos públicos não investiram nisso, pelo menos não a tempo dessas crianças poderem dar um retorno [*sic*] (EP5-49).

Então eu acho que realmente essa diferença tem a ver com essa realidade dos locais que a gente trabalha, também o público que se atende, na baixada meu amigo foi infinitamente difícil, como FP6-58 falou ainda pouco, a gente perdeu a capacidade de olhar para nosso aluno e entender das dificuldades [*sic*] (EP5-49).

Vale ressaltar que as colocações dos(as) professores(as) não foram somente em relação às questões familiares dos(as) estudantes, mas também ocorreram relatos de suas próprias dificuldades em se trabalhar de casa no período da pandemia.

Só reforçar o que todos falaram anteriormente e pontuar uma questão aqui que tivemos que transformar nossos lares em um ambiente de trabalho e isso acabou interferindo muito em todos os horários de família... por exemplo aqui na minha casa, eu transformei o quarto da empregada que fica aqui ao lado da cozinha e tem a máquina de lavar, então é barulho o tempo inteiro, então não podia deixar de lavar roupa e tinha aula, o vídeo, então isso acabava interferindo [sic] (EP5-55).

Alguns relatos foram constatações sobre a limitação enfrentada por estudantes, outros foram relativos à incerteza de elaboração de atividades diferenciadas a distância e como estudantes em seu meio familiar poderiam naquele momento de pandemia responder a tal atividade.

Eu não dei aulas práticas em nenhum momento, porque eu sempre visualizei aquilo que eu não tinha, não chegava todo mundo da mesma forma, eu não poderia ver o aluno pra correção, não sei as demandas espaciais de cada um com realidade diferentes, eu sabia que eu não estava oportunizando as mesmas possibilidades que o teórico já estava confuso, mas pelo menos eu conseguia [sic] (FP6-66).

Apesar de um apoio incondicional dos familiares nas atividades de estudo, uma questão surgiu na última palavra referenciada nos desafios dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, o financeiro. Em contradição ao referenciado positivamente, por parte dos(as) estudantes, quando colocado por professores(as), foi visto negativamente para o desenvolvimento das atividades *online*.

Os relatos dos(as) professores(as) deram conta da dificuldade financeira que talvez os alunos tenham tido para acesso as aulas, em parte pela tecnologia adotada e não popularizada ou socializada a todos(as), em parte pela real necessidade de se trabalhar, já que a escola não estava funcionando. Em pesquisa de revisão recente, sobre evasão escolar no ensino médio, foi constatado que a baixa renda e a necessidade de se trabalhar são os principais fatores que alavancam a saída precoce dos(as) estudantes da escola (Da Silva Ferreira; De Oliveira, 2020). Talvez essa situação seja constante nos municípios da Baixada Fluminense e bairros de subúrbio do Rio, como relatado por EP5-49.

A gente descobriu que as famílias não tinham como custear as redes sociais por causa do valor e os órgãos públicos não investiram nisso, pelo menos não a tempo dessas crianças poderem dar um retorno [sic] (EP5-49).

O relato de EP5-49 foi fundamental para embasar o contexto do financeiro nos desafios, pois além de sua atuação como professor, também atua como diretor da rede estadual

em outra unidade escolar, o que carimba sua fala com relação aos investimentos tardios feitos pelo Estado.

4.4.2 Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)

Nas considerações relatadas dos desafios, quatro palavras propuseram a contextualização da dimensão conceitual que permearam nos GFs de professores(as) e estudantes. Foram quatro palavras citadas com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 8:

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Tecnologia		X		X
2	Metodologia		X		X
3	Material Didático		X		X
4	Avaliação	X			

Quadro 8 – Desafios: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)

Nota: Total de 4 palavras. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual de professores(as) (Quadro 8), as palavras que se destacaram como desafios foram: tecnologia, metodologia, material didático e avaliação.

A tecnologia como desafio dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual pode ser explicada com relação ao público participante, conforme comentado anteriormente, profissionais qualificados(as), mas talvez com certa idade, o que dificultou a adaptação à realidade emergencial do mundo virtual, necessário durante a pandemia, fato que se configurou em diversos relatos de desafios conceituais.

Bom, a dificuldade foi o tecnológico né, que a gente não estava acostumado com isso e teve que aprender na marra [sic] (EP5-52).

Não tínhamos tecnologia apropriada [sic] (EP5-57).

A dificuldade é de aprendizagem né, inclusive que eu tinha pouco contato com a tecnologia, e eu olhava ali e eram poucos alunos participando, falta da internet [sic] (EP5-51).

Eu acho que, acho não, eu tenho certeza de que grande parte de nossos professores, especialmente dessa geração, geração é 80, 90 né, passou pela faculdade né e teve uma dificuldade gigante. Eu também passei por ela e em termos tecnológicos [sic] (FP6-64).

Eu sei que está se dando um enfoque como todo da EF escolar, mas há de se pontuar o seguinte, na maioria das escolas federais nós temos um público de professor com mais de 40, esse tipo de professor sentiu demais, professor que mal sabia manusear o telefone, smartfone e de repente surgiram palavras no cotidiano do professor como *Zoom*, *Meeting*, *Canva* e montar texto, áudio, então teve professor que pulou fogueira [sic] (FP6-60).

Em análise realizada através de pesquisa de opinião sobre a utilização de tecnologias digitais por professores(as) nas suas aulas, durante a pandemia em 2020, os dados apontaram que cerca de 67,7% tinham facilidade em aprender e a utilizar os recursos tecnológicos, 23,6% tinham facilidade para aprender e dificuldade para utilizar os recursos tecnológicos e 9,8% tinham dificuldade para aprender e utilizar os recursos tecnológicos (Da Rocha *et al.*, 2020). Apesar das conclusões da pesquisa não referenciarem a faixa etária, Da Rocha *et al.* já propuseram a dificuldade apresentada.

Apesar das diversas citações dos(as) professores(as) referentes aos desafios pessoais com relação às tecnologias, também ocorreram por parte deles colocações da tecnologia referente aos desafios possivelmente enfrentados por estudantes face às condições financeiras que poderiam impactar negativamente.

Tecnologia, a instituição teve que se ajustar a nossa, pra atender aquele aluno, aquela aluna né, lá daquele bairro, daquela comunidade que não tinha acesso, não tinha a máquina adequada e isso gerava um problema interno com o professor, com a professora. Como que a gente vai atender essa preocupação com essas crianças, com esses adolescentes, e até mesmo com os adultos? Uma preocupação gigante. A gente tinha que buscar algo e rápido pra atendê-los e isso gerou uma série de conflitos internos. Será que a gente estava fazendo o procedimento corretamente? [*sic*] (FP6-64).

A dificuldade de trazer a EFE para o mundo virtual, através de tecnologia, também foi um apontamento relatado por professores(as).

A dificuldade foi primeiro essa questão tecnológica, segundo de mudar o perfil completamente da minha disciplina. A maneira como eu encaro a EF, como eu trabalho a EF para meu cotidiano, então eu tive que virar o jogo realmente e isso pra mim foi uma grande dificuldade, buscar texto, buscar vídeo, buscar aula, produzir aula, escrever e fazer provas e testes, trabalhos, trazer o universo dos alunos, do que eles já tinham praticado da EF [*sic*] (FP6-66).

Essa colocação, levou o moderador a realizar a seguinte pergunta:

Com relação a tecnologia, todos tiveram dificuldade para transformar sua prática pedagógica? [*sic*] (Moderador).

A resposta foi afirmativa em ambos GFs de professores(as). As palavras de FP6-60 expressam os acontecimentos e as angústias no tocante às dificuldades dos(as) professores(as) durante o período da pandemia, com relação à tecnologia.

Foi uma coisa negativa para os professores, deveria ser uma atualização nessa tecnologia digital uma constante, conheço professor que trabalhava ainda na época do mimeógrafo, teve que montar aula, montar vídeo, passar para os alunos, ter um retorno, avaliar isso tudo. Nós professores também tivemos que acompanhar em um momento muito rápido de maneira muito forçada, mesmo porque a gente saiu do carnaval de fevereiro e março o mundo parou, mais ou menos assim, tava todo mundo organizado, voltando as aulas e aí de repente, tudo parou, foi um “pega pra capar” [*sic*] (FP6-60).

Mesmo com todas as dificuldades, os(as) professores(as) demonstraram a busca de atualização e criaram meios diversos de manter a atuação em aulas, criativas e com oportunidades a estudantes.

A atualização foi necessária, conforme colocado nos desafios dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual, a metodologia. Especificamente a metodologia de ensino foi citada negativamente como sendo um desafio, assim como nos relatos de estudantes, também esteve presente em relatos de professores(as).

Por parte dos(as) professores(as), talvez tenha sido o desafio maior, se reorganizar, transformar seu ambiente extremamente procedimental para um ambiente de trabalho conceitual.

Quando eu comecei a trabalhar com EF eu fazia um pouquinho de aula teórica e um pouquinho de aula prática pois na escola era praticamente obrigado a fazer isso, o que aconteceu, chegou um determinado momento que eu tomei uma postura na escola e falei que eu só iria dar aula prática porque a EF pra mim teria que ser somente prática, ficar com conversa de sala de aula, então eu sempre me pautei por isso. Quando nós chegamos nesse período de pandemia realmente causou um pouco de aflição haja vista que o “EAD” (Ensino a Distância) inicialmente não estava totalmente caracterizado e completo em termos de atividades pra gente poder trabalhar [sic] (EP5-54).

Além da transformação profissional que o momento exigiu, de uma aula prática para processos metodológicos conceituais pouco experimentados, a conjunção professor(a) e estudante também impactou negativamente nas metodologias a serem utilizadas.

Assim, a dificuldade que tive foi além da tecnológica, foi também assim, de fazer uma reorganização da minha aula. Da aula que seria esporte foi uma aula diferente, que o aluno não estava ali presente. Eu tive que fazer uma reestruturação nesse sentido, de tentar [sic] (EP5-50).

Parte do *modus operandi* de utilização de metodologias de ensino mais voltadas para conteúdos conceituais talvez tenha sido adotado no desafio de organizar aulas onde não se pudesse observar como seria a realização de movimentos por estudantes.

Ai não dá pra descontextualizar do lugar, pois cada instituição seguiu de uma forma, a gente trabalhava na pós, na graduação e no ensino médio com aulas síncronas e assíncronas, a gente tinha muitas mais postagens na assíncrona do que no encontro com os alunos, eu fiz como opção dessa categorização aí de teórico prático que a gente nem tenta o máximo possível não dissociar, mas houve uma opção pelo aspecto teórico [sic] (FP6-66).

Apesar de sua atuação na escola, por sua configuração como área da saúde, os(as) profissionais de EF se sentem responsáveis (e são de fato) por atividade física que possa ser realizada por estudantes enquanto em sua guarda. “Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos” (Brasil, 1998).

A realização de atividades com o distanciamento talvez tenha causado certo medo de que a execução errada pudesse causar lesões ou provocar em estudantes danos ocasionais ou até mesmo irreparáveis.

Outra palavra citada nos desafios dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual foi o material didático. Sua finalidade é apoiar a atividade pedagógica e dar facilidade a estudantes de compreender e interagir com os objetivos (Tahara, *et al.*, 2017). O apoio sugerido não pode ser confundido com o de materiais tecnológicos para participação das aulas, mas de materiais de execução das atividades, como exemplo: uma bola para se jogar futebol, um halter para se executar um exercício físico, uma apostila sobre execução de certo movimento ou um tabuleiro de xadrez para se participar de uma disputa.

Os materiais didáticos são providos na escola com recursos principalmente vindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia criada no Brasil em 1968 e responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Mas estes recursos, talvez pela emergência do momento, não estavam disponíveis para os materiais didáticos necessários para a atuação de uma EFE em formato virtual, talvez para nenhuma disciplina, com exceção de instituições ou possíveis atividades particularizadas que se utilizam dessa estratégia a distância e já teriam os materiais.

A observação negativa quanto à questão do material didático esteve presente somente nos GFs de professores(as), talvez por suas experiências e formação técnica sobre a real necessidade de ter tais recursos para o desenvolvimento de uma boa aula.

Mas confesso que com os nossos alunos a dificuldade maior esse desenvolvimento, essa participação decorrente muitas vezes da limitação que a gente tinha, né, de materiais, de espaço, de pessoas, de pensar em espaços individuais, é isso [*sic*] (FP6-67).

Mais uma vez as questões financeiras foram citadas como limitadoras do processo ensino-aprendizagem, nas colocações dos(as) professores(as), as dificuldades de se manter atividades a distância sem que estudantes tivessem acesso aos materiais didáticos não ajudou no processo. O relato de EP5-49 retrata a demora do Estado em repassar recursos para facilitar acesso à *internet*, que seria o básico para se assistir uma aula.

Minha realidade Austin, Mesquita e São João de Meriti, todos municípios da Baixada Fluminense nós enquanto professores deles tentamos ajudar, mas eles ficaram à deriva, o Estado nada fez, demorou, todas as promessas de quem trabalha aqui no estado, não sei se o pessoal vai concordar comigo, mas praticamente esses alunos ficaram sem recurso nenhum, por serem crianças de uma condição de miserabilidade mesmo, crianças que não tem nada, a gente descobriu que as famílias não tinham como custear as redes sociais por causa do valor e os órgãos públicos não investiram nisso, pelo menos não a tempo dessas crianças poderem dar um retorno [*sic*] (EP5-49).

As condições básicas para se assistir a uma aula foram negligenciadas, todavia para superar a falta de recursos financeiros para compra e distribuição de material didático, coube aos(as) professores(as) a utilização bem-sucedida de recursos auxiliares ou alternativos, feitos com muita criatividade, uma marca da profissão que muitas vezes não é valorizada na escola, mas que resiste e supera os desafios.

Se fosse uma aula de atividade física, eles tinham que fazer atividade física desses exercícios físicos. A aula de taco, os meninos tinham que montar estrutura, pra mostrar pra mim que eles estavam aprendendo, usavam uma garrafa pet, cabo de vassoura, bola de papel, tudo isso eles retornavam a mim [*sic*] (EP5-51).

A última palavra citada como desafios dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual assim como para estudantes foi a avaliação. Talvez ela sempre tenha sido um problema para o trabalho pedagógico da EFE, porém esse problema foi intensificado durante a pandemia. O distanciamento, a falta de contato e, principalmente, a inibição causada pelas câmeras de transmissão foram relatadas por várias pesquisas como fatores que prejudicaram as avaliações (Ribeiro *et al.*, 2021; Silva Filho *et al.*, 2021; Machado *et al.*, 2021; Godoi *et al.*, 2020).

Ainda em relação aos desafios, os professores destacaram a inibição ou resistência dos alunos em ligar a câmera durante as aulas *online*. Na opinião dos professores, isso dificulta a avaliação dos alunos e gera dúvidas se os alunos estão acompanhando ou não a aula (Godoi *et al.*, 2020, p.6).

A questão de as imagens de estudantes não estarem ao vivo nas atividades síncronas também foram relatados nos diálogos dos GFs dos(as) professores(as) como um desafio atitudinal que interferiu na avaliação.

Mas não havia obrigação no momento da aula, os alunos que conseguiam acessar, ligar a câmera, então ficava assim dando show pra parede, pra tela do computador. Dava uma atividade sempre pra eles retornarem depois, assim como o outro professor falou, aqui o nome tá “Fellow²⁵” (risos), mas no momento do encontro eu sentia falta até daqueles alunos que tinham tudo bonitinho, que estavam em uma situação mais tranquila, até os que estavam em uma condição eles não estavam nem aí [*sic*] (FP6-58).

Apesar do relato de FP6-58 ser considerado unânime nos GFs de professores(as), ocorreram relatos de realização de avaliações por parte de alguns professores(as), mesmo assim estes deixaram clara a ausência de grande parte de estudantes durante o período das aulas realizadas em formato virtual.

Eu tive o retorno, a minha avaliação era cobrada, a minha cobrança era em cima do que eles me retornavam, eles tinham que me retornar [...] tudo isso eles retornavam a mim, era onde eles tinham a nota, mas é o que eu falei foram poucos que participavam, não tantos como era

²⁵ Fellow – Cara; companheiro. Utilizado na fala para ironizar a ausência daqueles estudantes que mesmo sendo amigos não abriam suas câmeras na aula.

no presencial. Presencial era massiva, lá não era, dificuldade de aparelhagem, essas coisas [sic] (EP5-51).

Os diálogos dos(as) professores(as) referentes aos desafios de dimensão conceitual, de fato, trouxeram considerações importantes e se diferenciaram dos relatos de estudantes somente com relação aos materiais didáticos. Entretanto, não houve considerações sobre o tema diversidade dialogado por parte dos(as) estudantes.

4.4.3 Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)

Nas considerações relatadas dos desafios, apenas uma palavra apontou a contextualização da dimensão procedimental que ocorreu nos GFs de professores(as) com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 9:

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Atividade Física	X			X

Quadro 9 – Desafios: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)

Nota: Total de 1 palavra. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as) (Quadro 9), a única palavra que se destacou como desafio foi atividade física.

A atividade física apareceu também como desafios dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental. Apesar de ter sido pouco discutida nos desafios dos GFs, esteve presente em alguns momentos nos relatos.

Atividades como praticar futebol, correr para pegar um ônibus, trabalhar em uma mesa de escritório ou jogar um vídeo game, não necessariamente com o objetivo de melhora, de condicionamento ou ganho de força e resistência, basta colocar o corpo em situação de movimento que o proporcionará gasto calórico, quaisquer colocações desse tipo foram enquadradas no termo atividade física.

Na contextualização, os(as) professores(as) colocaram a atividade física sendo fundamental para EFE, pois possibilita aos(as) educandos(as) a movimentação, ainda que sem compromisso performático.

A EF é o desdobramento das potencialidades do jovem da criança através do movimento, educando-os para uma vida saudável [sic] (EP5-56).

Também apresentaram a EF como momento propício para levar os(as) educandos(as) ao movimento através da sua organização de conteúdos distribuídos

pedagogicamente, visando a estimulação de uma postura consciente de que a atividade física vai além de movimentos descompromissados, mas pode favorecer através de exercícios de aptidão uma melhora da condição de saúde (Guedes; Guedes, 1995; Matsudo; Matsudo; Barros, 2001; Bordinhão *et al.*, 2020).

Reforçar o que os amigos anteriormente falaram, principalmente a fala dos colegas, acrescentando a questão da prática pedagógica, tendo na EF essa prática pedagógica esquematiza através dos movimentos toda essa gama de situações que o pessoal colocou aí, não só do esporte, mas a saúde e aí dependendo da formação do docente [*sic*] (EP5-55).

Ainda que a percepção do valor da atividade física tenha sido demonstrada como fundamental para o desenvolvimento das aulas de EFE, a proposta de trabalho durante a pandemia se demonstrou desfavorável enquanto desafio da dimensão procedimental, quando relatada por professores(as).

O que eu percebi em termo de dificuldades, eu digo dificuldade principalmente por parte dos alunos pra realização mais práticas mesmo né, porque apesar de às vezes a gente passar alguns trabalhos teóricos pesquisas sobre determinados assuntos relacionados a esporte mesmo, o objetivo maior era tentar fazê-los se mexerem durante aquele período de isolamento que foi o da pandemia, aí a gente enfrentava algumas limitações né [*sic*] (FP6-67).

As considerações relatadas por FP6-67 foram concordadas por todos(as) participantes de seu GF também de forma indireta pelo GF de professores(as) da rede estadual.

Diferentemente dos estudantes que, para os desafios em seus diálogos de dimensão procedimental, externaram as dificuldades de realizar atividades físicas, mas também as colocaram como algo possível, descartando as práticas corporais generalizadas ou práticas esportivas durante as aulas *online*, os(as) professores(as) concentraram seus pontos negativos e positivos apenas na atividade física como sendo o desafio procedimental, talvez pelo não aprofundamento do debate sobre a questão.

4.5 Possibilidades – Estudantes

Nas possibilidades, os(as) estudantes citaram negativamente apenas uma palavra das que foram categorizadas, todas as demais apresentaram uma boa apreciação nos GFs (Figura 7).

Possibilidades dos(as) estudantes:

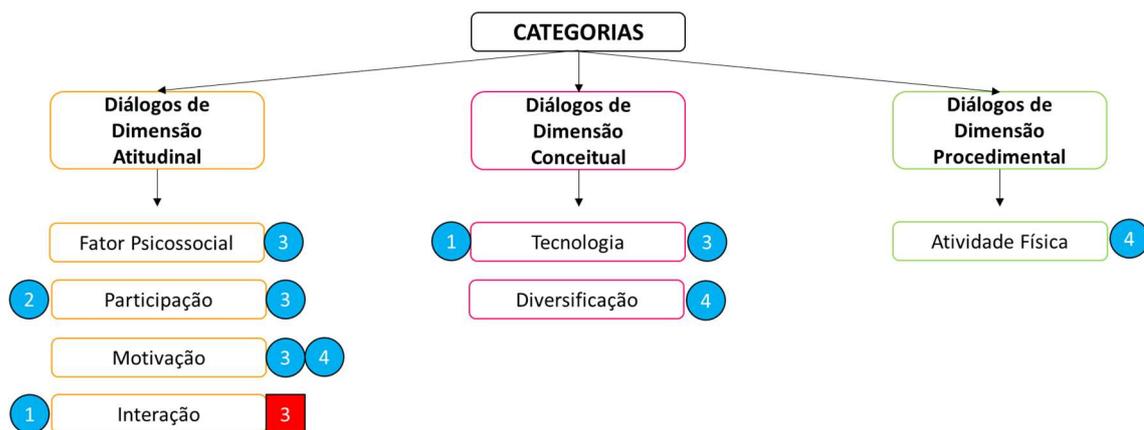


Figura 7 –Possibilidades dos(as) Estudantes.

Legenda: 1 e 2 = Rede Estadual; 3 e 4 = Rede Federal; ■ = Discurso negativo; ● = Discurso Positivo.

Fonte: elaboração própria

4.5.1 Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes

Nas possibilidades, onde se discutiu o que foi colocado em prática, quatro palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão atitudinal com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 10:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Fator Psicossocial			X	
2	Participação	X		X	
3	Motivação			X	
4	Interação	X			X

Quadro 10 – Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes

Nota: Total de 4 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes (Quadro 10), as palavras que se destacaram como possibilidades foram: fator psicossocial, participação, motivação e interação.

Para os(as) estudantes, apesar dos desafios se colocarem em sua maioria de forma negativa, com relação às possibilidades, esse quadro trouxe considerações positivas em quase todas as palavras citadas.

Nas considerações das possibilidades de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal surgiu novamente o fator psicossocial. Contrariamente de quando exposto negativamente nos desafios, nas possibilidades teve uma conotação positiva.

Teve algumas atividades que a gente tinha que gravar a gente, e querendo ou não tiveram muitas pessoas que não tinha muito contato com telefone, não sabia olhar pra câmera, não

sabia como estar diante da câmera, e isso ajudou bastante a estimular nessa área, sobre o que fazer diante de uma situação estando gravando [sic] (FE3-36).

Não foi por um bom motivo, mas teve uma boa consequência [sic] (FE3-25).

Ocorreu uma percepção, por parte de estudantes, de que a participação nas atividades auxiliou a quebrar barreiras e proporcionando um estado de satisfação psicológica, o que foi muito positivo no momento que estavam passando com a pandemia. Ao contrário das citações feitas sobre os fatores psicossociais em relação aos desafios atitudinais, talvez quando colocadas em prática as atividades, as possibilidades se mostraram favoráveis em auxiliar a resolver ou amenizar questões psicossociais que viessem a surgir mediante o estado de pandemia, este em relação ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ou seja, pelo menos para o desenvolvimento das aulas de EFE.

As aulas de EFE ajudaram a esquecer as dificuldades e manteve o grupo focado e participativo, o que reverberou em outra palavra das possibilidades de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, a participação.

Só de ter aula durante a pandemia que era uma dificuldade para todo mundo já foi um ponto positivo [sic] (EE2-13).

Estudos apontam que a sensação de bem-estar provocada pela participação em atividades extraclasse podem ser o caminho para educação do futuro, como demonstrou Carvalho e Veiga (2021). Em sua pesquisa sobre bem-estar e atividades organizadas para adolescentes, “à importância de investir em oportunidades de participação em diferentes tipos de atividades, permitindo apoiar e promover as várias dimensões essenciais ao bem-estar e ao desenvolvimento dos alunos ao longo da escolaridade” (Carvalho; Veiga, 2021, p. 15).

Ainda que as aulas *online* tenham sido as aulas curriculares adotadas no período da pandemia, por suas características diferenciadas, por assim dizer, talvez os(as) estudantes tenham por um ato de autodefesa psicológica encarado as atividades como sendo algo novo e extracurricular, entendido para suprir necessidades pontuais da impossibilidade do fazer presencial, assim auxiliando positivamente a participação.

Diferentemente das colocações nos desafios, quanto às questões das possibilidades, a motivação foi a palavra colocada como fundamental por estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal para estar atuante nas aulas.

É uma área é fácil de aprender (EFE), mas os professores, eles conseguiam passar uma ideia pra gente, não ensinar realmente a matéria, a gente tinha que ser mais, a gente tinha que procurar as pessoas de uma vez, a gente tinha que procurar no Youtube, pra saber como fazer essa tal atividade, ai acabou que eu aprendi [sic] (FE3-32).

A motivação vista pelo foco das possibilidades foi encarada por estudantes de uma forma diferente, não demonstraram a negatividade apresentada anteriormente nos desafios atitudinais. Apesar da possível exclusão e limitação de um trabalho corporal, devido à falta de material, ou de espaço adequado, ou de tempo hábil para prática, ou da presença física do(a) professor(a), ou da falta da presença física dos(as) colegas de turma, talvez quando colocada em prática, as aulas conseguiram propor um estado de motivação no grupo.

Esta constatação, realizada de forma qualitativa, sem um protocolo específico de avaliação da motivação, não pode ser utilizada para confrontar dados de pesquisas específicas sobre motivação no período da pandemia, como em Coelho *et al.* (2020) que sugerem as dificuldades apontadas pelas aulas remotas como fatores de desmotivação dos(as) estudantes. Entretanto, os dados apontados nos diálogos, talvez venham a sugerir que sim, ocorreram durante a pandemia formatos de aulas que propuseram motivação.

Com relação à interação vista sobre o ponto de vista das possibilidades de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, também se apresentou por facilitação das formas de contato amplamente aprimoradas durante a pandemia, sendo as redes sociais uma função importante na tarefa de interligar os contatos.

Hoje em dia assim, depois da gente voltar a aula presencial, a gente usa muito meio que (se aprendeu) dá aula *online*, grupos no WhatsApp, professor passa atividade dentro de sala, aí alguém faltou a manda a foto (matéria) para a pessoa copiar, isso [*sic*] (EE1-11).

Para De Mello *et al.* (2020, p. 10), nas aulas a distância, a construção das estratégias de ensino precisa ser pautada por canais de interação entre professores(as) e estudantes, através de ferramentas síncronas ou assíncronas que possibilitem manter uma aproximação e diálogo.

A interação, com relação às possibilidades, também teve uma citação negativa no diálogo dos(as) estudantes, que confirmaram a colocação do colega com relação ao grau de individualismo provocado pelas aulas *online*.

É eu acho que foi o que FE3-32 disse, tipo, acabou que a pandemia deixou as pessoas mais individualistas e acabaram tendo que aprender com elas mesmas, tipo, às vezes tinha coisas que pessoas fazia por você que agora você precisa fazer por você mesma, isso é algo que é pra vida né, você se virando por você mesma [*sic*] (FE3-34).

Conforme Coelho (2020, p. 8) aponta, “a educação é um processo complexo que envolve a transmissão de conhecimentos, valores experiências e sobretudo de interação social”. As aulas *online* abriram para educação novas ferramentas, mas talvez tenham criado também formas de individualizar o ensino.

Apesar da interação ter recebido uma consideração negativa, o contexto das possibilidades vista nos diálogos de dimensão atitudinal por parte dos(as) estudantes foi bastante positivo.

4.5.2 Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes

Nas possibilidades, onde se discutiu o que foi colocado em prática, duas palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão conceitual com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 11:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Tecnologia	X		X	
2	Diversificação			X	

Quadro 11 – Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes

Nota: Total de 2 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes (Quadro 11), as palavras que se destacaram como possibilidades foram: tecnologia e diversificação.

Para os estudantes, apesar dos desafios se colocarem em sua maioria de forma negativa enquanto dimensão conceitual, já com relação às possibilidades de dimensão conceitual esse quadro trouxe considerações positivas nas palavras citadas.

A tecnologia foi amplamente discutida em todos os GFs e, ao contrário das citações que recebeu nos desafios, quando vista com uma ótica das possibilidades de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual manteve respostas positivas ao seu uso.

A tecnologia proporcionou uma modificação do modo de conexão entre os participantes do processo educacional que talvez antes fosse impensável. Situações de dúvidas ou de complemento nas atividades presenciais passaram a ser resolvidas ao longo do dia ou da noite, independente do horário de trabalho do(a) professor(a). A facilitação da interação por meio digital passou a fazer parte do cotidiano profissional dos(as) educadores(as), conforme as colocações feitas por estudantes.

Hoje em dia assim, depois da gente voltar à aula presencial, a gente usa muito meio que dá aula *online*, grupos no WhatsApp, professor passa atividade dentro de sala, aí alguém faltou a manda a foto (matéria) para a pessoa copiar, isso [*sic*] (EE1-7).

As possibilidades enquanto tratadas como conceituais, vislumbradas pelas tecnologias, foram além do simples fato de proporcionar a interação. Ao contrário do que os(as)

professores(as) achavam, as dificuldades com relação ao uso de instrumentos e funções tecnológicas, também eram apontadas por estudantes que demonstraram uma postura positiva com relação a sua utilização.

Assim, pra mim como conquista foi, eu era muito ruim com o computador por exemplo, aí com as aulas *online* eu consegui aprender um pouco mais a usar ele, mas só isso no geral [*sic*] (FE3-30).

O aprendizado foi um ponto muito relevante e citado por praticamente todos(as) em suas colocações.

É eu aprendi né, como aqui é o campus de ensino nessa área de programação, designer, eu acabei aprendendo um pouquinho, apesar que foi muito pouco, mas a gente pegou HTMF [*sic*] (FE3-32).

Muito impulsionados(as) por possibilidades do *networking* viabilizado no período da pandemia, talvez a educação tenha se ressignificado tanto para professores(as), como para estudantes, que passaram a dispor de ferramentas antes usadas apenas para o entretenimento pessoal ou até coletivo, mas como função de lazer. A criação de possibilidades infinitas para o uso da tecnologia vai além do simples fato de conhecer ou saber fazer o uso, depende possivelmente da aplicação criativa das ferramentas disponíveis.

As possibilidades de se reinventar têm sido um grande paradigma a ser transpassado pelos educadores e educandos. Agora, diante dessa necessidade rápida de transformação decorrente da ausência do espaço físico da sala de aula, a tecnologia digital tornou-se primordial para a manutenção da aprendizagem, assim como a criatividade (Barbosa, 2021).

A função de dispor do ato criativo pode talvez tornar o uso das tecnologias uma ferramenta prazerosa a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, sendo este virtual, síncrono ou assíncrono, como também ser utilizada no futuro nas atividades presenciais.

A outra possibilidade de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual foi a palavra diversificação, também foi citada nos diálogos, mas somente em diálogos de estudantes.

Eu consegui fazer associações de EF com a sociedade que eu não tinha antes, foi uma visão muito diferente que a professora “01” e o professor “02” passaram pra gente, e aí eu consegui fazer essas intercalações assim e perceber como a EF reflete muito na sociedade e eu achei isso muito interessante [*sic*] (FE4-38).

As considerações com relação à percepção de mundo foram compartilhadas entre estudantes, talvez por disporem durante as aulas *online* de um espaço teórico maior do que comumente ocorre durante atividades presenciais, talvez pela situação vivida naquele momento.

As colocações foram de atividades que vislumbravam o não uso de cigarros, bebidas e outras drogas, considerações sobre a importância da atividade física para manutenção da saúde, tópicos voltados para questões étnico-raciais, preconceitos e, até, sobre questões relacionadas à reforma agrária.

As atividades pouco comuns nas práticas habituais da Educação Física se basearam nas competências específicas citadas no BNCC (2022). Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições, atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2022, p. 484).

No relato dos(as) estudantes, as atividades de aulas com características ditas como diversificadoras, em sua maioria, aconteceram por meio de fóruns síncronos com réplica posterior em formato assíncrono, o que talvez tenha sido uma estratégia para se evitar a criação de polêmicas e metodologia para busca prática de pesquisa.

Por exemplo, quando eu “tava” falando de é, aí como é mesmo, acessibilidade, acessibilidade de alguns “esportes de elite” para algumas pessoas, por exemplo natação, pra você fazer natação você precisa ter o espaço próprio pra natação, que é a piscina tal, quantidade de metros, e não é um local muito acessível, principalmente em áreas de favela, de subúrbio, periferia e então é um esporte muito elitizado pra na maioria das vezes pra parte branca da sociedade, essa é uma forma de acesso aos menos favorecido, na pandemia apesar de não ter tido a prática pude ter acesso a conhecer (mesmo teoricamente) a natação [*sic*] (FE4-38).

De acordo com as colocações realizadas nos diálogos, os(as) estudantes demonstraram satisfação em ter participado de atividades que trouxeram a realidade social para aula de EFE. A disciplina que muitas vezes é ridicularizada na escola por ser rotulada com alienada e utópica à realidade social, por considerar aptos apenas os “alunos-atletas”, desconsiderando suas particularidades, gênero e até impossibilidades físicas para realização da prática.

Talvez para estudantes, as aulas EFE realizadas no formato *online* tenham possibilitado a concretização de uma forma de contextualizar conteúdos teóricos que anteriormente, apenas com as aulas práticas, não era possível.

4.5.3 Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes

Nas possibilidades, onde se discutiu o que foi colocado em prática, apenas uma palavra foi citada propondo uma contextualização de diálogos de dimensão procedimental com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 12:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Atividade Física			X	

Quadro 12 – Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes

Nota: Total de 1 palavra. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes (Quadro 12), a palavra que se destacou como possibilidade foi: atividade física.

A atividade física foi colocada como possibilidade de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental como forma de conteúdo realizado a distância, sob orientação via Meet ou por plataformas de AVA, assim confirmadas nos GFs.

Também me fez fazer atividade física em casa [*sic*] (FE4-38).

Mesmo com pouca estrutura e utilização de materiais alternativos, a pandemia possibilitou à EFE a adoção de uma postura mais ativa com relação ao desenvolvimento de atividades físicas na escola, talvez por naquele momento ter a clara preocupação com a saúde dos(as) estudantes. Embora a utilização de material alternativo seja uma prática comum quando se precisa aumentar a disponibilidade para se atender quantitativamente a demanda de estudantes, na pandemia se fez necessário para possibilitar a participação a distância.

Conforme De Melo Gois *et al* (2021) relataram que para o desenvolvimento de suas atividades foram necessárias algumas aulas teóricas sobre conceitos que possibilitassem a estudantes a construção de materiais alternativos, para depois poder desenvolver trabalhos de ginástica de condicionamento. As diversas iniciativas, de fato, surtiram efeito, principalmente para realização do efeito de motivação constatado nos GFs dos(as) estudantes.

Eu só ia falar, porque, antes da pandemia eu era um pouco sedentária, eu começava fazer algum esporte, fazia uma semana, aí eu parava, eu nunca ficava em nada, e aí eu consegui focar na academia e pegar um gosto pelo esporte [*sic*] (FE4-47).

As considerações positivas dos estudantes sobre a atividade física como possibilidades foram reflexo da proposta de conteúdos realizados no formato *online*, onde para facilitar as abordagens pedagógicas muitos(as) professores(as) optaram pela facilidade de exercícios físicos passados a distância.

4.6 Possibilidades – Professores(as)

Com relação às possibilidades dos(as) professores(as), apesar da baixa colocação de situações, apareceram poucas palavras relativas (ou relacionadas?), mesmo assim as possibilidades se mostraram favoráveis para as três dimensões (Figura 8).

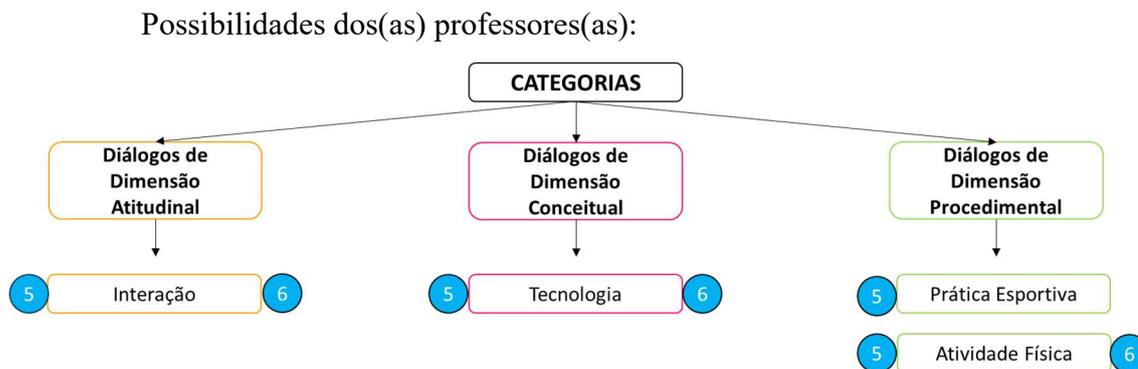


Figura 8 –Possibilidades dos(as) Professores(as).
 Legenda: 5 = Rede Estadual; 6 = Rede Federal; ● = Discurso Positivo.
 Fonte: elaboração própria

4.6.1 Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)

Nas possibilidades, onde se discutiu o que foi colocado em prática, apenas uma palavra foi proposta na contextualização de diálogos de dimensão atitudinal com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 13:

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
4	Interação	X		X	

Quadro 13 – Possibilidades: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as) Nota: Total de 1 palavra. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.
 Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as) (Quadro 13), a palavra que se destacou como possibilidade foi interação.

Para os(as) professores(as), a interação foi a única palavra marcante presente nas possibilidades, que fluiu na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal.

E a gente perceber também, a FP6-58 já falou disso, o quanto é importante a questão do presencial, com o ensino *online*, a gente passou a valorizar muito mais o presencial né, e saber que essa convivência social amadurece muito os alunos, porque hoje eles chegaram assim com uma característica de alunos, eu só trabalho com ensino médio, de alunos de primeiro segmento, eles não conseguem entender, cumprir as normas institucionais, e aí eu estou falando apenas aqui do (Colégio/Instituto) na instituição como um todo a gente tá tendo que aprender a lidar com esse aluno e fazer com que esse aluno tenha um tempo de adaptação a

essa questão, porque foi muito difícil o retorno, eu acho que a gente vai ter que amadurecer, vai ter que trabalhar isso, não apenas em 2022 não, acho que durante uns cinco anos esses alunos vão ter que reaprender a conviver nesse espaço [sic] (FP6-59).

Ainda que pareça negativa a fala, em uma análise do contexto ela é positiva quanto ao fator interação, estar juntos, socializar-se nas relações estudantis e principalmente saber conviver no meio social que a escola proporciona e atua como laboratório para vida futura. Novas formas de interação foram descobertas e passaram a integrar as possibilidades de atuação dos(as) professores(as).

O que foi essa pandemia aí, o que teve de positivo? A formação de grupos, hoje fica muito fácil entrar em contato com os alunos, os tipos de interesse que o aluno tem, grupos tipo de jogos escolares é muito mais fácil a gente entrar em contato através das redes do que dentro da própria escola, a escola é grande e fica mais difícil. Então esse, essa pandemia fez isso daí, ficou muito mais fácil a gente contactar e falar com eles através do WhatsApp do que propriamente ir à sala atralhar a aula de outro professor [sic] (EP5-51).

A contextualização da palavra interação por parte dos(as) professores(as) ocorreu talvez por uma análise de que, no momento difícil vivido na pandemia, as aulas *online* tenham facilitado o contato e criado uma possibilidade de interação de estudantes entre si e até mesmo dos(as) professores(as) com estes. Demonstraram talvez que sentiram falta da afetividade da companhia com os discentes.

4.6.2 Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)

Nas possibilidades, onde se discutiu o que foi colocado em prática, apenas uma palavra foi citada para propor a contextualização de diálogos de dimensão conceitual com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 14:

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Tecnologia	X		X	

Quadro 14 – Possibilidades: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)

Nota: Total de 1 palavra. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as) (Quadro 14), a palavra que se destacou como possibilidade foi tecnologia.

Sobre a tecnologia com relação às citações feitas por professores(as) como possibilidades na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual, em alguns momentos, foram relatadas dificuldades, mas sobretudo o valor de seu uso se mostrou fundamental para o

progresso do modelo de aula necessário no momento da pandemia, as aulas online tenham facilitado o contato.

Esse espaço virtual ele consegue ter essa amplitude de mais lugares pra poder se exercitar de fazer coisas importantes pra vida dele, acho que isso aí foi muito relevante para o aluno ter essa nova possibilidade de lugar pra fazer atividade, sua própria casa. Um adentro que a gente tem que ter que nem todo conteúdo virtual, até porque tem muitas mazelas ali na internet, mas a preponderância de ter um professor de EF já formado, pra que esse aluno não tenha danos na vida dele, mas tô falando das situações especificamente que são bacanas, pois muitos colegas acho que se descobriram fazendo esse trabalho diferenciado, eu não, mas eu descobri muitos colegas que tinham trabalhos maravilhosos na internet [sic] (EP5-49).

A percepção da importância da tecnologia para professores(as) foi além do ensino realizado de forma remota emergencial, mas citada como uma possibilidade que se concretizou como modo operante de trabalho, na prática um facilitador das propostas pedagógicas.

Uma das questões que eu vi que o virtual hoje ele está muito presente, até então a gente não tinha essa ferramenta, a gente não tinha o trabalho. Veio a pandemia, a gente foi forçado e hoje a gente usa essa ferramenta. Não é um sistema híbrido, mas por exemplo, provas a gente faz pela internet, reunião com os alunos a gente faz pela internet, então a gente tá usando a ferramenta também no presencial. Eu acho que esse foi um dos maiores legados que essa pandemia trouxe [sic] (FP6-59).

Também se observou a possível utilização das ferramentas tecnológicas como facilitadoras da interação.

O que foi essa pandemia aí, o que teve de positivo? A formação de grupos, hoje fica muito fácil entrar em contato com os alunos, os tipos de interesse que o aluno tem, grupos tipo de jogos escolares é muito mais fácil a gente entrar em contato através das redes do que dentro da própria escola, a escola é grande e fica mais difícil. Então esse, essa pandemia fez isso daí, ficou muito mais fácil a gente contactar e falar com eles através do WhatsApp do que propriamente ir à sala atralhar a aula de outro professor [sic] (EP5-51).

As talvez ultrapassadas, mas ditas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) que no início do século 21, eram tratadas como a solução para o ensino a distância. Na pandemia passaram a ser a opção possível para execução prática do formato de ensino emergencial. Professores(as) tiveram que se adaptar para realizar na prática a principal função do NTIC, que é responsável em possibilitar ao ensino a distância valores que possam fomentar a automotivação de instigar em professores(as) e estudantes desenvolverem integralmente sua capacidade de pensar e aprender, recriando o espaço que seria presencial, permitindo uma interação multidirecional (Villardi; Oliveira, 2005, p. 56).

Talvez as atividades *online* tenham proporcionado uma forma dos professores(as) se reinventarem como educadores(as).

4.6.3 Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)

Nas possibilidades, onde professores(as) dialogaram sobre o que foi colocado em prática, duas palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão procedimental com relação à EFE durante a pandemia. Quadro 15:

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Prática Esportiva	X			
2	Atividade Física	X		X	

Quadro 15 – Possibilidades: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)

Nota: Total de 2 palavras. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as) (Quadro 15), as palavras que se destacaram como possibilidades foram: prática esportiva e atividade física.

A prática esportiva foi discutida por professores(as) como possibilidades na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental. Apesar de sua atuação não ter sido citada nas considerações sobre os desafios, nas possibilidades apresentou-se positivamente.

Conforme EP5-51 falou, um ponto muito importante foi a ampliação das ferramentas, pois sempre foram muito plausíveis, muito da prática. O aluno ali, ele percebeu que nesse rol têm também bons profissionais, pessoas bastante capacitadas preparando conteúdo que era o trabalho que o professor fazia esse direcionamento, você amplia. Sair desse espaço escolar e consegue dar uma amplitude, uma capacidade desse aluno estar em uma atividade em um ambiente que a gente não usava no virtual. Então eu acho que é um legado, além do aluno ter esse espaço da prática esportiva na escola da EF, ele se descobre podendo fazer a atividade dele fora do espaço comum da escola, por exemplo no próprio chão da sala dele [*sic*] (EP5-49).

A percepção de que as práticas esportivas realizadas por meio virtual podem dar continuidade às práticas esportivas realizadas de forma presencial trouxeram para a EFE uma nova perspectiva de trabalho, uma possibilidade discutível para o uso. A colocação de EP5-49 teve aprovação positiva por todos(as) professores(as) participantes dos GFs, entretanto não deixaram claro como realizar o desenvolvimento das atividades quando questionados pela equipe de moderação.

Talvez a opção de se trabalhar fundamentos relativos aos esportes seja louvável nas aulas a distância, com a utilização de tecnologia síncrona, deixando de lado os fundamentos técnicos ou utilização de técnicas para esportes que só requerem o corpo como modo de execução, sem uso de material específico. Como exemplo pode ser citado o trabalho de lutas,

onde a demonstração de Kata²⁶ (artes marciais) exige apenas movimento; talvez também seja possível o trabalho com a dança e a ginástica rítmica, onde em pequenos espaços podem-se realizar fundamentos técnicos de movimentação. Mas esportes coletivos como voleibol, handebol e outros, que dependem de material, espaço adequado e principalmente da coletividade, o trabalho a distância fica comprometido e de difícil execução, ainda que não fosse impossível de se executar.

Com relação à atividade física, assim como sua citação como desafio, também apareceu como uma possibilidade dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental, vislumbrada para suporte de saúde.

Nas colocações realizadas nos grupos de professores(as) ficou clara a inserção dos procedimentos tecnológicos adotados durante as aulas remotas como um instrumento útil que possa favorecer a continuidade dos trabalhos presenciais da escola.

Acho que isso assim foi muito interessante dessa percepção, desse aluno ampliar esse horizonte da atividade física pra fora do muro da escola, antigamente quando acontecia isso era no clube, era na academia, acho que com esse espaço virtual ele consegue ter essa amplitude de mais lugares pra poder se exercitar de fazer coisas importantes pra vida dele, acho que isso ai foi muito relevante para o aluno ter essa nova possibilidade de lugar pra fazer atividade, sua própria casa [sic] (EP5-49).

Em tese, as atividades físicas realizadas durante o isolamento se mostraram de fácil aplicação e mantenedoras da saúde da população, haja vista que as doenças crônicas não transmissíveis (DCNT²⁷) são a maior causa de mortes no Brasil e precisam de um constante trabalho que envolve várias áreas atuantes da saúde para prevenção, tratamento e acompanhamento de pessoas sucessíveis a tais comorbidades (Schmidt, 2011), inclusive profissionais da EF que se inserem na área da saúde (Guedes; Guedes, 1995).

Para tanto, as aulas de EFE com foco em atividades físicas podem propor a estudantes, principalmente, a criação de hábitos da prática de exercícios que favoreçam a prevenção da saúde. Através do uso das tecnologias e com a estratégias da utilização, por exemplo, de jogos *online* foi possível durante a pandemia fazer com que estudantes tivessem mesmo a distância gasto energético, lazer e motivação de forma lúdica realizar uma atividade socializada com seus colegas de turma, recomendações de várias pesquisas sintetizadas nos estudos de Mattos et al. (2020).

²⁶ Kata – significa forma, direção. É um conjunto de movimentos de ataque e defesa realizado por lutadores de modalidades como judô, karatê e outras artes marciais desenvolvidas no Japão.

²⁷ DCNT – Doenças Crônicas Não Transmissíveis – diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e doenças respiratórias crônicas, representam as maiores taxas de óbito no Brasil (Schmidt, 2011).

A gente desenvolveu uma atividade em que nós colocamos possibilidades de exercícios físicos, basicamente calistenia, pra se trabalhar ali pelo quarto ou na sala, individualmente, aí a gente colocou possibilidade de exercícios para o corpo inteiro e solicitávamos para que eles a partir daquele leque de opções de exercícios elaborassem então, o programa daquele gosto de cada um, pra que eles por si só estivessem realizando três vezes por semana aquele programa [sic] (FP6-67).

Embora os diálogos dos(as) professores(as) com relação a dimensão procedimental tenham se pautado em possibilidades da realização de práticas esportivas e atividades físicas, talvez não se deva descartar que as práticas corporais estiveram envolvidas em suas aulas.

4.7 Expectativas – Estudantes

A categorização de palavras das expectativas dos(as) estudantes apresentou poucos posicionamentos negativos (Figura 9).

Expectativas dos(as) estudantes:

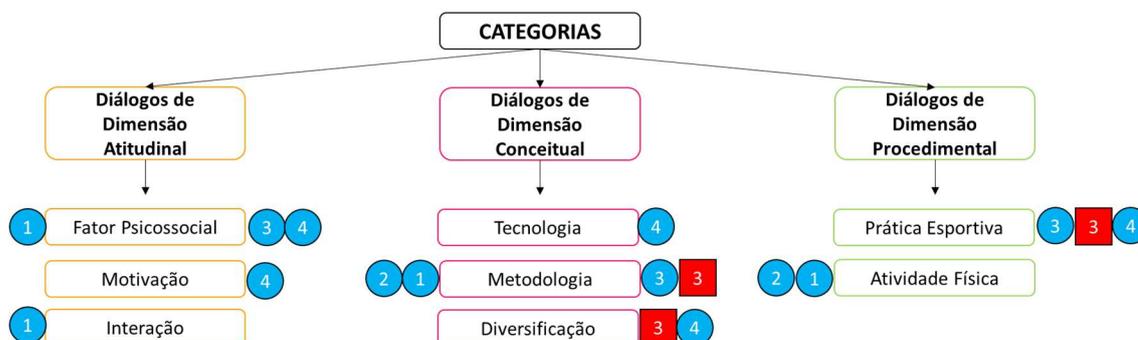


Figura 9 –Expectativas dos(as) Estudantes.

Legenda: 1 e 2 = Rede Estadual; 3 e 4 = Rede Federal; ■ = Discurso negativo; ● = Discurso Positivo.

Fonte: elaboração própria

4.7.1 Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes

Nas expectativas atitudinais, onde se buscou o que pode ser concretizado pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, três palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão atitudinal. Quadro 16:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Fator Psicossocial	X		X	
2	Motivação			X	
3	Interação	X			

Quadro 16 – Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes

Nota: Total de 3 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de Estudantes (Quadro 16), as palavras que se destacaram como expectativas foram: fator psicossocial, motivação e interação.

Para estudantes em suas expectativas, o fator psicossocial sendo tratado na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal mostrou-se como uma forma de ajuda, de socorro, caso os problemas enfrentados na pandemia voltassem a ocorrer.

Acho que prestei mais atenção nos seus alunos, porque mesmo de longe dá para perceber quando o aluno tá desanimado ou tá passando por um momento de dificuldade, seria isso, prestar mais atenção e dar mais atenção, pois às vezes ele tá precisando de alguma coisa específica e você pode fornecer a ele [sic] (EE1-11)

As sugestões de como gostariam que fossem realizadas as aulas para se evitar que o fator psicossocial interferisse nas atividades, com até aspectos de positividade no relato:

Focar mais nas pessoas, ver como as pessoas estão fazendo em casa e pegar jogos, jogos *online*, como a gente estava *online*, poderia trazer jogos *online* que tem a ver com EF, baixar um jogo que tenha a ver futebol, jogo que tenha a ver com queimado, vôlei e botar os jogos pra jogar esses jogos, não precisa ser nada pesado, jogo mais leve [sic] (FE3-35)

Também com a realização de falas postas como em parte um agradecimento pelo apoio dado por professores(as) e a constatação que sua postura deve ser replicada futuramente.

Eu ia dizer que no caso eles tiveram que ter bastante paciência, não só com a gente, mas com a matéria deles mesmos, porque se for parar para comparar a deles no caso era mais difícil, porque nas outras (matérias) por mais que a gente tivesse aula prática também, tinha mais aulas teóricas, tinha um conteúdo teórico, eles não tinham muito mais movimento com a parte física (aulas práticas) [sic] (FE4-41)

As colocações dos(as) estudantes foram diretamente positivas com relação ao fator psicossocial diferentemente das citações negativas proferidas nos desafios e se igualando às afirmações feitas nas possibilidades, o que talvez remeta ao valor que as aulas *online* proporcionaram aos estudantes em um momento tão difícil de isolamento social provocado pela pandemia.

As considerações das expectativas de estudantes com relação à motivação na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal foram explicitadas como uma forma de agradecimento e se posicionando favorável à postura dos(as) professores(as) com relação à expectativa de futuras propostas de atuação com a ênfase de acolhimento.

Vou desejar até boa sorte, porque foi muito complicado pra eles (professores) e claro respeitar o espaço do aluno, pelo que ele tá passando, é psicológico e a parte dele também, pois sei que muitos professores devem ter perdido muitos parentes, mas eles estavam ali tentando “motivacionar” a gente nos ajudar nas aulas [sic] (FE4-41).

Para estudantes sentir-se acolhido(a) foi fundamental e talvez a grande virtude do ensino *online*, pois a distância provocada pelo isolamento social era amenizada por um

acolhimento das aulas, dando uma sensação de amparo com a proximidade aos seus colegas do meio estudantil ainda que virtualmente.

Esse acolhimento ficou demonstrado nas citações feitas nas expectativas dos(as) estudantes quando proferidos na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal através também da palavra *interação* que, de uma forma indireta, as colocações dos(as) estudantes foram relacionadas ao ajuntamento e mantiveram um tom de cobrança por maior interação do grupo com o grupo, do grupo com os(as) professores(as).

Basicamente o que todo mundo falou né, a vantagem de interação pra “mim”, interagir também, desculpa, pra ele poder, sei lá vai que acontece alguma outra coisa, ele fazer essa interação tanto com a turma inteira perguntando ou participar de momento, que ele faça pergunta pra saber como que tá pessoa, se a pessoa tá bem se não tá, se precisa de ajuda ou não [*sic*] (EE1-5).

As expectativas atitudinais proferidas por estudantes, apesar de positivas, talvez sejam uma gratidão a professores(as) por como se desenvolveu o processo de ensino *online*, mas também foram feitas em tom de cobrança, talvez para deixar clara a necessidade de um constante aprimoramento atitudinal com relação ao meio educacional.

4.7.2 Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes

Nas expectativas conceituais, onde se buscou o que pode ser concretizado pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, três palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão conceitual Quadro 17:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Tecnologia			X	
2	Metodologia	X		X	X
3	Diversificação			X	X

Quadro 17 – Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes

Nota: Total de 3 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual de Estudantes (Quadro 17), as palavras que se destacaram como expectativas foram: tecnologia, metodologia e diversificação.

A palavra tecnologia voltou a ser discutida no aspecto das expectativas de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual como meio de futuras ações nas aulas de EFE.

Nos GFs dos(as) estudantes, a tecnologia foi pouco lembrada, talvez por ser mais habitual seu uso e não ser para eles e elas algo tão extraordinário ou desafiador. Mas também ocorreram diálogos de compreensão da dedicação dos(as) professores(as) em se esforçarem para propor algo diferente e possível para o desenvolvimento das práticas de aulas durante a pandemia, vislumbrando a expectativa de que essas práticas continuem a serem adotadas.

Então, eu falaria para eles seguirem o que já estava planejado, porque no meu ver o que eles fizeram era o máximo que eles conseguiram fazer naquele momento. Era o melhor deles, igual a gente, a gente estava dando o melhor da gente, num período muito difícil pra todo mundo, ou seja, não tinha como ser melhor do que foi, apesar do que o ensino remoto que a gente teve, não foi uma estrutura feita para o ensino *online*. Foi o que conforme um professor falou “algo improvisado”, então não dá para a gente saber o que é um ensino *online* através da PNP (plataforma interna do Instituto Federal) que não é algo especializado para o ensino *online* remoto, e eu falaria para os professores de EF fazerem o que eles já iam fazer mesmo, porque foi o máximo que eles conseguiram. Foi o melhor que eles tiveram de possibilidade, de passar o conhecimento pra nós dentro daquele determinado momento [*sic*] (FE4-44).

Também ocorreram relatos das expectativas de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual relacionadas à metodologia, para que a EFE mantenha sua atuação educacional pautada em formatos metodológicos que estimulem aulas práticas, em contraposição à atuação ocorrida durante o período pandêmico, onde metodologias teóricas e conceituais foram usadas em detrimento das procedimentais.

Então eu acho que foi muito que a gente falou né, os jogos digitais, tá lá digital não podia sair de casa, mas que os professores, se eu pudesse falar pra eles, manter a essência da EF na parte mais filosófica, porque os alunos veem a EF na sala de aula, no colégio como um refúgio mental daquelas outras matérias e quando a EF se junta com as outras matérias, deixa de ser um refúgio, perde a graça, perde o interesse pela EF [*sic*] (FE3-31).

Talvez as colocações de estudantes participantes dos diálogos dos GFs tenham sido pontuais, suas experiências de aulas realizadas durante a pandemia podem ter gerado frustração pela ausência da prática habitual encontrada nas aulas de EFE e deixada de lado no momento de dificuldade das aulas realizadas por meio de mecanismos tecnológicos e virtuais.

Entretanto, ocorreram durante as aulas realizadas na pandemia, por meio *online*, iniciativas ainda que a distância, de propor a estudantes atividades práticas, feitas em formato assíncrono por determinação de tarefas a serem executadas e filmadas, como no formato síncrono por tarefas executadas em tempo real utilizando-se as plataformas de vídeo para conferência em grupo.

Na execução de formatos de aulas de EFE que privilegiaram conteúdos práticos, sejam atividades físicas, atividades neuromusculares, esportes coletivos, ginásticas e alongamentos, em seus estudos, Matos (2022) pontuou que as metodologias para atividades práticas aplicadas por professores(as) não foram vistas como positivas por estudantes, pois não

provocaram motivação e interesse pelo conteúdo desenvolvido para integração do processo ensino aprendizagem, e estas metodologias deveriam propor essa motivação (Matos, 2022).

Que ele gravasse um vídeo dele explicando a matéria o que é para fazer, isso [*sic*] (EE2-17).

Tem que gravar um vídeo explicando o exercício, tipo assim se ele quiser polichinelo, mostra como fazer [*sic*] (EE2-22).

A adoção de uma metodologia de trabalho *online* que aproximou os(as) professores(as) dos(as) estudantes, propôs possibilidades às tarefas de ensino e serviu mais do que viabilizar as aulas, também ampliou o contato entre ambos no processo de ensino e aprendizagem. Conexões realizadas pelas plataformas e até via WhatsApp deram às aulas um formato contínuo da semana, sem restrições para dia ou hora, muitas vezes os esclarecimentos eram feitos mesmo no horário de descanso dos(as) professores(as), motivo de ampliação de conteúdos que no ensino presencial ficavam limitados ao tempo estipulado pelo encontro semanal da disciplina (Skowronski, 2021).

Talvez as vivências conjuntas tenham favorecido o ensino e aprendizado das práticas corporais, como também podem ter facilitado o uso do tempo através da aplicação de metodologias de ensino facilitadoras. Para os(as) estudantes, as metodologias aplicadas com a participação constante dos(as) professores(as) serão fundamentais para propor trabalhos inovadores de facilitação da aprendizagem nas aulas de EFE.

É diferente, mesmo tendo no site as regras né. Pode acontecer da gente ter uma dúvida, de uma coisa que a gente não entendeu, então o professor estar ali pra poder explicar, se ele apresentasse pra gente esse interesse, estimulasse esse interesse na gente e a gente fosse pesquisar e estar com a dúvida, aí a gente poderia contar com ajuda dele ali pra trabalhar o conteúdo, sim seria muito legal [*sic*] (FE3-25).

As questões relativas à metodologia utilizada, também recebeu críticas negativas por parte dos(as) estudantes, mas de uma forma construtiva, talvez uma demonstração de que a reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Não sei, talvez seria legal eles buscarem de saber lidar, não da forma como eles fizeram, mas tipo assim, ah pega aí dos outros colégios, como eles fizeram? Ou os outros professores de EF, como eles estão lidando? como eles estão fazendo? o que os alunos estão achando dessa situação e trazer essas formas pra lidar com ela [*sic*] (FE3-29).

Algumas iniciativas, talvez isoladas ou particularizadas, de atividades de aulas com características socioideológicas propuseram a estudantes uma resposta positiva e de diversificação de conteúdo por parte dos(as) professores(as), sendo estas citadas e elogiadas.

Por exemplo, eu acho que a aula da professora foi ótima, até porque foi o que a FE4-38 falou, ela conseguiu associar as questões sociais com os esportes, isso é muito importante por vários motivos, principalmente pelo respeito entre as outras pessoas [*sic*] (FE4-42).

Entretanto, também ocorreram expectativas de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual discordantes em relação a utilização da palavra diversificação como trabalho, pelo menos com relação a uma diversificação de conteúdos que estivessem distantes da abordagem esportiva comum nas aulas de EFE. A expectativa demonstrada foi de que não ocorra mais esta diversificação, pois seria para estudantes um distanciamento de suas ideias sobre o papel da EFE tradicional que tem por obrigação a busca de performance ou desenvolvimento esportivo.

Na pandemia de certa forma isso atormentou muitos estudantes, o mental. Pra mim como estudante o esporte seria um meio de saída, pra uma coisa assim. Eu tava procrastinando muito, eu tava em casa sem fazer absolutamente nada. Eu acabei não tendo o inventivo do professor de EF nessa parte de esportes. Nessa parte de desestressar mesmo, a mente sabe. E acho que isso faltou, porque só passava coisas assim (atividades diversificadas, sem relação a esportes) que às vezes nem tinha a ver com EF. Acho que ele poderia ter melhorado, nesse aspecto [*sic*] (FE3-34).

Quando a EFE é tratada com uma perspectiva cultural não se ocupa em formar caminhos perfeccionistas, salvacionistas ou progressistas, mas sim ela “procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais” (Neira, 2018, p.16), sua ação é de possibilitar uma pedagogia que trabalhe as diferenças. Talvez os(as) estudantes não tenham percebido, ou tenham sido pouco orientados quanto às estratégias de diversificação de conteúdo, que visam problematizar sua própria realidade com o objetivo de causar reflexões e viabilizar novas expectativas de trabalho.

4.7.3 Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes

Nas expectativas procedimentais, onde se buscou o que pode ser concretizado pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, três palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão procedimental. Quadro 18:

Nº	Palavras	EE		FE	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Prática Esportiva			X	X
2	Atividade Física	X			

Quadro 18 – Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes

Nota: Total de 2 palavras. EE = estudantes da rede estadual; FE = estudantes da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental de Estudantes (Quadro 18), as palavras que se destacaram como expectativas foram: prática esportiva e atividade física.

Dentro das expectativas de estudantes na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental foi proposta, a princípio, a palavra prática esportiva como uma necessidade positiva para ser desenvolvida na EFE.

Apesar de uma forma talvez um pouco retrógrada de se ver e pensar a EFE, a fala reflete muito como os estudantes também elaboram seus pensamentos quando perguntados sobre a real função da EFE.

A Educação Física complementando o que os outros falaram é um método muito importante de você incentivar as pessoas a praticarem algum esporte, porque hoje a gente tem muita gente sedentária, acaba que nunca praticou algum esporte e você fazendo EF na escola ou em outro lugar, acaba que você pode se sentir atraído por determinado esporte você acaba praticando alguma coisa [*sic*] (FE3-26).

De fato, nos estudos realizados por Pacífico (2020) os resultados apontam que prática esportiva, quando desenvolvida na adolescência, favorece uma maior percepção da qualidade de vida de seus participantes do que para adolescentes que não criam o hábito da participação (Pacífico *et al.*, 2020, p. 24).

Talvez essa constatação do estudo pode se dar pelo favorecimento da coletividade e relações sociais que o jovem desenvolva quando interage com seus pares.

Para Neira, as atividades esportivas ou, simplesmente, brincar, dançar, lutar, fazer ginástica na escola, proporcionam a crianças e adolescentes a apropriação de um repertório gestual característico da cultura corporal a qual estão inseridos e o desenvolvimento dependerá das interações sociais a qual os(as) estudantes estão inseridos (Neira, 2011).

Na realidade vivida na pandemia, os(as) estudantes sentiram falta das práticas esportivas, até mesmo de atividades que geralmente são contestadas quando realizadas nas aulas presenciais, como explicações sobre as regras de um determinado jogo.

Eu acho que um conselho que eu daria para o professor de EF, por exemplo, antes da pandemia se aproveitava bastante todos os espaços pra praticar os esportes, então o que faltou bastante foram os fundamentos. Por exemplo, depois da pandemia quando as aulas estavam voltando presencialmente, a gente tinha alguns esportes que a gente praticava que a gente não entendia direito as regras, não sabia o que podia fazer. Assim, se a gente tivesse tido essas aulas durante a pandemia a gente teria tido um desempenho melhor da prática dos esportes [*sic*] (FE3-25).

Ainda que proceda a reclamação como sendo da dimensão conceitual, ou seja, desenvolvimento de habilidades e competências relativas ao conhecer a regra do jogo, a expectativa criada era para fomentar o esporte no retorno das aulas presenciais. Também ocorreram colocações negativas ao excesso de atividades teóricas durante a pandemia e a expectativa de que não se mantenha esse tipo de trabalho no retorno ao modo presencial.

Na pandemia teve muito isso: Pesquisa e manda o texto que eu vou dar a nota pra você, que acabava fazendo a gente ter aula *online*, olha tem que ir lá entrar no *link*, só ir e ver o que ele vai falar, é só ver o texto e ir lá e montar. Então acho que seria interessante o que a FE3-35 falou de passar jogos, eu acho que também é interessante fazer uma votação é as pessoas da turma que tem mais interesse em vôlei e basquete, e ele comentar: “Vocês viram o jogo” ou “procura no Youtube tem um jogo de vôlei que é muito bom”. Assim para os alunos do vôlei, para os alunos do basquete também seria melhor do que fazer texto [*sic*] (FE3-33).

Ao contrário do que se pensava sobre o trabalho remoto *online*, em consideração as dificuldades de se trabalhar as práticas esportivas, muitos relatos deram conta de que houve sim em todas as escolas esse tipo de trabalho, com pouco espaço, falta de material, mas os(as) professores(as) se superaram na criatividade e conseguiram passar sua mensagem em relação ao esporte na escola, conforme vários relatos dos(as) estudantes. Ainda que apresentando críticas, carimbaram as aulas voltadas para prática esportiva.

Eu acho que assim, nas aulas *online* poderia ter sido muito melhor no sentido nas matérias de esportes mostrar assim vídeos pra estimular, eu fazia muito assim na outra escola, meu professor ensinava muito a gente como era os fundamentos. Botava a gente pra jogar toda hora, mas tinha que ter uma aula teórica sempre. Então ele botava um vídeo e acabava deixando a gente com vontade de praticar na hora, ele dava uma segurada na gente, falava não, próxima aula vocês vão, mas deixava a gente ansioso pra próxima aula [*sic*] (FE3-32).

A representação da boa difusão do trabalho realizado com esportes é apontada talvez na forma como os(as) estudantes reverberaram seus comentários, com palavras pouco comuns a leigos, como “fundamentos”, palavra geralmente utilizada no meio no entorno de graduandos(as) e educadores(as). Geralmente no colégio, estudantes falam a palavra mais comum, técnica, seja do arremesso, chute, toque e outros. Também demonstram críticas ao tempo de desenvolvimento das atividades.

Eu acho que durante a quarentena era o que eles falaram, tinha que mostrar mais os *fundamentos* pra quando a gente chegasse aqui tudo e não ter nenhuma informação (aula teórica) aqui mesmo, as aulas são muito curtas se compararmos ao trabalho do clube [*sic*] (FE3-30).

Até mesmo a expectativa de um trabalho aprofundado com relação a regras esportivas foi apontada como válida para passar a fazer parte das atividades de aula, fato que é pouco comum, quando se tenta ensinar regras com atividades específicas que não sejam através de um jogo direto, causa certa irritação no grupo dos(as) “fominhas²⁸”.

Eu queria complementar uma coisa, uma coisa que eu também acho que na pandemia, na quarentena, seria legal, como na pandemia a gente ficou muito em casa e às vezes a gente foi via Youtube, via televisão essas coisas, tem muita gente que tipo não conhece as regras de futebol, tipo basquete, eu gosto muito basquete, mas eu não sei nada de basquete, então eu acho que se você, se o professor ensinasse bastante, “ah o basquete funciona assim” seria

²⁸ Fominhas – referência coloquial aos(as) estudantes que só querem jogar durante a aula e não gostam de executar atividades de aprendizado de regras ou fundamentos técnicos.

mais legal tipo pra eu te um entretenimento a mais na pandemia também, entendeu? É isso [sic] (FE3-26).

Não foram todos os relatos em relação ao uso de atividades voltadas para prática esportiva que se mostraram positivos. Alguns estudantes relataram o uso inadequado por parte de professores(as) das múltiplas possibilidades de captação de conteúdos pela internet para difundir atividades sem propósito, apenas para ocupar o tempo, sem nenhuma demonstração de propósito ou objetivo da tarefa passada.

É disso de regra de fundamento é porque eu lembro igual a FE3-33 falou, a gente às vezes quando (o professor queria dar aula), ele passava texto pra gente pesquisar sobre a regra de determinado jogo e eu ficava com muito ódio, as vezes eu não entendia, eu ficava muito bolada, ninguém entendia, e eles falavam assim, “ah, quando a gente chegar lá no presencial a gente vai jogar outra coisa, que não tinha nada a ver com o que estava falando ali” e eu ficava assim, meu Deus como é que eu vou aprender? [sic] (FE3-28).

Ainda assim, alguns também colocaram que acharam interessante o uso da *internet* como modo facilitador de conhecimento, difusor de novas possibilidades e viabilizador de pesquisas diferenciadas para busca de conteúdo.

É só querendo complementar, ele poderia passar as regras, tudo tem no Youtube, tá ligado, se a pessoa quer aprender e tá interessada ela vai pesquisa, o que o professor poderia fazer é trazer esportes que não é da nossa cultura, tipo um Rugby, Futebol Americano, entendeu? Beisebol que não é da nossa cultura, ele puxa pra gente pra despertar o interesse de um esporte diferente. Também tenta como pode fazer o grupinho pra participar das competições [sic] (FE3-31).

Apesar das dificuldades de acesso à internet relatadas em diversos estudos sobre a educação no período da pandemia e terem impactado negativamente o desenvolvimentos das aulas (Matos, 2022; De Araújo, 2021; Coelho *et al.*, 2020), na realização dos GFs, ainda que tenham ocorrido estas dificuldades, em se tratando da participação em atividades práticas, seja procedimentais com relação aos esportes, os(as) estudantes que participaram do diálogo não demonstraram preocupações com relação a estas dificuldade e até mesmo expressaram solidariedade com os(as) professores(as) pelo empenho em transmitir conteúdo voltado para esportes durante a pandemia, uma forma de demonstrar expectativa sobre a continuidade da manutenção de aulas com este propósito.

Eu concordo com que o FE4-44 falou, porque eles foram os maiores guerreiros né. Tiveram dificuldades assim como nós e conseguiram conduzir as aulas *online*. Explicaram as matérias, apresentaram figuras importantes dos esportes, de alguns específicos né. E o que a FE4-41 também falou que, é acho que assim como nós eles se cobraram bastante também. Então o único recado relaxa vai na fé que vai dar tudo certo, não precisa se cobrar tanto, eles são excelentes profissionais, varrem quadra, secam e as vezes até pintam as linhas pois não existe uma pessoa para cuidar do espaço da EF [sic] (FE4-37).

A pandemia causou um impacto significativo no nível de inatividade física do cotidiano da população. Muitas horas dedicadas ao ócio e a postura sentada causaram elevações

nos índices de sedentarismo (Botero, *et al.* 2021) e talvez também tenha sido determinante na perspectiva dos(as) estudantes dos GFs proporem ou manterem em suas expectativas na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental a palavra atividade física a ser utilizada no formato remoto. Ocorreram citações relacionadas na intenção de valorizar esse tipo de proposta.

Eu acho uma forma de facilitar o pessoal a realizar determinada atividade, porque a EF é importante não só na parte teórica para você conhecer os esportes, mas é muito importante para saúde, como a saúde mental, e eu acho que uma forma de garantir como de fato eles (alunos) participassem [*sic*] (EE1-2).

Os relatos das expectativas feitos pelos estudantes dão conta da necessidade de aulas da EFE que viabilizem a manutenção da saúde através de exercícios físicos, ou seja, por meio de atividades físicas, talvez pela vivência ocorrida durante as aulas remotas *online* que de certa forma favoreceram estas atividades, pela possibilidade de uso de material alternativo e pela falta de espaço adequado nas residências para execução de outras práticas corporais.

Por exemplo como foi no colégio aqui perto que é particular, realizar aulas *online* ou em vídeos, mesmo que isso pareça meio constrangedor ou complicado, por não ter espaço ou material que precise, eu acho que seria a melhor forma de garantir que de fato seja feito atividades físicas [*sic*] (EE1-2).

As comparações sobre trabalho presencial e *online*, ainda que de ambientes com propostas pedagógicas diferenciadas, apresentam propósitos e objetivos parecidos, pelo menos na expectativa de estudantes existe a possibilidade de igualdade de ensino em ambas as situações de aulas. Também ocorreram citações da expectativa de se igualar o ensino do colégio quando comparado a clubes essencialmente esportivos para o desenvolvimento de atividade física por meio *online*.

Que incentive os alunos fazerem a atividade física em casa, como incentiva a parte teórica. Lá no clube eles passavam vídeos e nós tínhamos que praticar em casa[*sic*] (EE2-15).

De fato, o trabalho *online* facilitou a instrução da atividade física, possibilitou a individualização de tarefas e até melhorou a divulgação de conteúdo teórico sobre elas para as aulas.

4.8 Expectativas – Professores(as)

Apesar da economia de palavras verificadas por ambos os grupos nas etapas das possibilidades, as expectativas em ambos os diálogos apresentaram diversos aspectos abordados. Vale ressaltar que a caracterização de palavras de cunho negativo foi pequena nas expectativas de professores(as). (Figura 10).

Expectativas dos(as) professores(as):

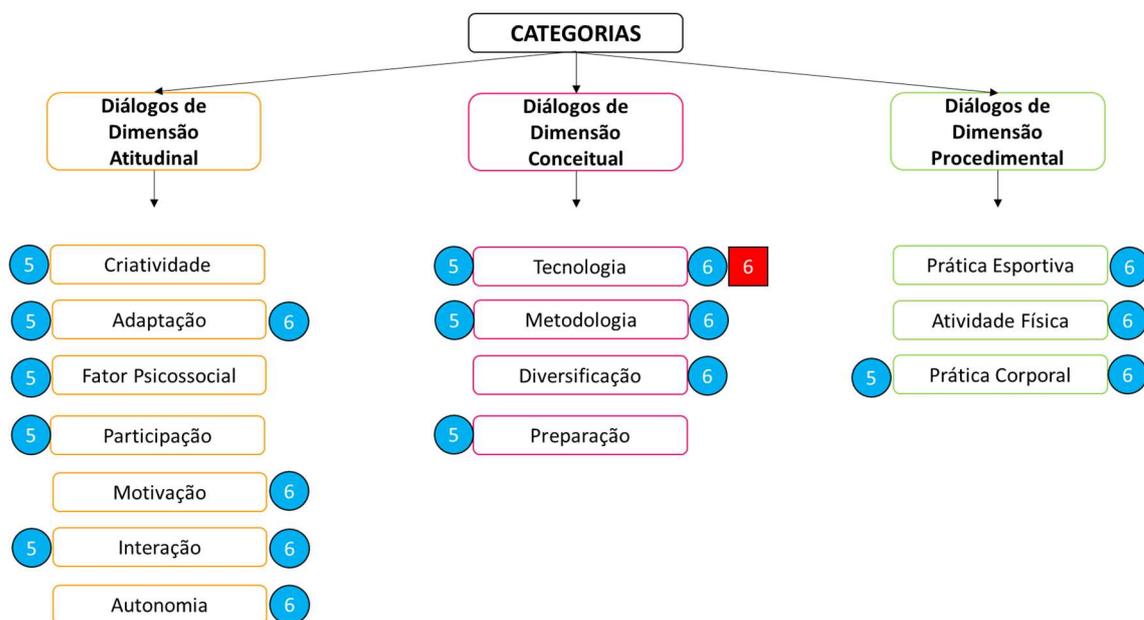


Figura 10 –Expectativas dos(as) Professores(as).

Legenda: 5 = Rede Estadual; 6 = Rede Federal; ■ = Discurso negativo; ● = Discurso Positivo.

Fonte: elaboração própria

4.8.1 Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)

Nas expectativas da dimensão atitudinal, onde se buscou o que pode ser concretizado pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, sete palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão atitudinal.

Quadro 19:

Nº	Palavras	EP		FP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Criatividade	X			
2	Adaptação	X		X	
3	Fator Psicossocial	X			
4	Participação	X			
5	Motivação			X	
6	Interação	X		X	
7	Autonomia			X	

Quadro 19 – Expectativas: Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as)

Nota: Total de 7 palavras. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal de Professores(as) (Quadro 19), as palavras que se destacaram como expectativas foram: criatividade, adaptação, fator psicossocial, participação, interação e autonomia.

A criatividade apresentada somente nas expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal surgiu como perspectiva futura para melhor o trabalho docente.

Eu poderia deixar assim: que os novos professores dominassem bem as mídias digitais e relacionassem sempre nas suas aulas até como forma motivante, construindo aplicativos. Que fizesse isso no trabalho em grupo com os alunos para motivar suas aulas, pois os alunos de hoje dominam muito essas mídias digitais, então cada vez se torna mais motivante. Quando você inclui as suas aulas essas mídias, o jovem professor deve dominar bem e estimular através das suas aulas, inserir nas suas aulas as mídias digitais, através de conteúdo, de trabalhos em grupo, vídeos que eles podem criar construir atrelados a seu conteúdo. Acho que isso aí é o principal, até porque é essa geração, não tem como fugir [sic] (EP5-49).

A criatividade entendida como uma capacidade de produzir técnicas, trabalhos, ou pensamentos, através de uma originalidade, imaginação e expressividade (APA, 2010, p. 241) foi citada como primordial para que as expectativas de futuros trabalhos se concretizem com êxito.

O professor tem que ser criativo eu acho, que essa palavra ainda mais professor de EF, tudo que aparece na vida da gente tem que resolver de um jeito ou do outro, é igual camaleão se não se virar ele acaba se perdendo, estudar sempre, como o EP5-49 falou, sem estudo você não consegue, você fica perdido e você não consegue [sic] (EP5-51).

As atividades realizadas nas aulas *online* devem estimular a criatividade, precisam ser prazerosas, realizando uma ampliação da visão de mundo que de fato enriqueça de maneira significativa o aprendizado (Barbosa *et al.*, 2021). Cabe aos(as) professores(as) levarem em consideração sua capacidade de influenciar posturas criativas dos(as) estudantes para o desenvolvimento de processos educacionais, mas como realizar tal tarefa? Talvez pela utilização de propostas metodológicas inovadoras que venham a auxiliar tal atuação.

Talvez a palavra criatividade tenha ocorrido e auxiliado as expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal para o surgimento da palavra adaptação, que já havia sido citada como um desafio atitudinal e não apareceu como uma possibilidade, mas apresentou uma citação positiva de esperança para futuras atuações.

O conhecimento tem que estar todo dia buscando, tem que estar se integrando, tentando cada vez mais um pouquinho, não ter medo do futuro, se adaptar às mudanças que estão ocorrendo a cada momento ali. Essa é a mensagem principal [sic] (EP5-50).

Ainda que justificando a postura com um sinônimo EP5-52, ressalva a adaptação como fundamental para o desenvolvimento de futuras atividades da EFE.

Então, a palavra-chave é adequação né, então a gente tem que se adequar a cada instante, não é isso? Então foi o que a gente procurou fazer e eu acho que os colegas do futuro também se vier uma pandemia aí pela frente também tem que se adequar, tem que se adaptar a esse novo pra todo mundo não foi só pra EF, não foi só para o Rio de Janeiro, foi a nível mundial, então

eu acredito que o mundo inteiro tentou se adaptar e tentou criar algo de melhor pra sua vida, acho que é mais ou menos isso [sic] (EP5-52).

Uma postura muito citada nos diálogos dos(as) professores(as) foi a necessidade constante de estar sempre se aperfeiçoando e se adaptar as novidades que a profissão traz para o meio escolar, estar sempre em aberto as novidades.

A gente apenas se habilita e o quanto existe a formação ao longo do tempo, parece que a pandemia só jogou na nossa cara isso, o quanto a gente o tempo inteiro tem que se atualizar, tem que entender como esse mundo em transformação a nossa volta, ele está se modificando e o quanto a gente tem que dialogar com nossos alunos nosso contexto macro, pra gente entender como se adaptar a essas novas realidades que acabam se estabelecendo que nós estamos no mundo dialogando com ele, não necessariamente no controle [sic] (FP6-62).

Não ocorreram nos diálogos dos GFs dos(as) estudantes, no tocante às expectativas, citações que expressassem algo sobre a criatividade e sobre adaptação. Entretanto, assim como nas expectativas dos diálogos de dimensão atitudinal dos(as) estudantes, os(as) professores(as) também retornaram com a palavra fator psicossocial em suas expectativas na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, porém nesse momento de futuras perspectivas com citações positivas.

Para professores(as) ocorreu uma clara demonstração de que mesmo com os avanços tecnológicos talvez seja hora de repensar a prática docente e não abandonar nem ficar distante da afetividade, do abraço, do amor e do bom relacionamento que sempre foi a marca registrada da EF.

Uma coisa importante a gente entender de fato é que precisamos reaprender a lidar, a entender das tecnologias, porque o mundo agora é muito tecnológico, precisamos nos adaptar, precisamos crescer, buscar, mas que a gente não perca o brilho no olhar, que não perca os momentos que temos agora, fora pandemia, fora problemas, de estar com o outro, de estar com aluno, olhar o aluno com um olhar carinhoso [sic] (EP5-53).

Os relatos das expectativas passadas por professores(as) foram marcados de muita emoção, principalmente por lembranças vindas dos momentos difíceis vividos na pandemia, talvez pelas perdas de entes familiares ou amigos ou pelo distanciamento, de fato relatos com muita emoção e postura emotiva voltada para esperança.

A minha mensagem do futuro talvez seria tentar explicar que a profissão do futuro ainda não se criou, pra que eles pudessem valorizar todo tipo de conhecimento que foi adquirido nesse período porque a vida a cada momento ela tá mudando, a cada momento a gente tá vivendo uma situação diferente, uma situação nova e todo esse conhecimento adquirido vai fazer parte desse futuro do aluno, na EF e nas outras áreas. Essa pandemia ela fortaleceu mais a nossa profissão, primeiro que a nossa profissão é a única que trabalha com prevenção, que trabalha com alegria, trabalha com a pessoa doente em si, trabalha com o social, conforme vocês falaram trabalha olho no olho, trabalha com emoção [sic] (EP5-50).

A questão do fator psicossocial foi, de certa forma, aliada a outra palavra nas expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, a participação,

onde foi observado a atuação pedagógica e emocional que para o futuro podem ser mais exploradas.

O aprendizado das metodologias, o trabalho em equipe foi ótimo, um aprendizado assim, e a situação principal era a situação relacional né, humana com os alunos, eu consegui fazer duas *lives* e foi muito bom a ansiedade dos alunos que estavam querendo nos escutar, isso foi o principal [*sic*] (EP5-56).

A colocação deixou clara a necessidade que os(as) professores(as) sentiram de estarem ativos na aula, participantes do processo educacional. O fator psicossocial também repercutiu e esteve presente na questão da motivação onde as expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal expuseram situações emocionantes que podem, de forma direta ou indireta, motivar o trabalho futuro.

Então o relato de alguns alunos e até familiares de alunos falando assim: “Professora obrigado por trazer luz a minha casa. Minha casa estava só vivendo sofrimento, distância e você trouxe brincadeira, leveza”. Alguns alunos agradeceram também falando: “Poxa professora muito obrigado, eu sei que o meu corpo tá comigo o tempo todo, mas se a senhora não estimulasse eu não faria aqui, dez flexões de braço, eu não daria uma cambalhota no chão da minha casa”. Essas coisas de fato me tocaram porque me fez perceber assim que quanto maior a nossa distância do aluno nessa missão virtual, presencial, mais importante ainda é aquele pouco que a gente consegue fazer [*sic*] (FP6-58).

O apoio recebido pelas famílias deu ânimo ao trabalho e despertou nos(as) professores(as) a necessidade de manter esse alinhamento visando que a motivação talvez propicie benefícios ao trabalho docente, pois auxilia a participação ativa do(a) estudante e trazendo indiretamente uma reflexão de sua prática. Também foi colocada, nas expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal, a palavra interação, mas com características e atitudes emocionais em relação a proporcionar aos estudantes e a si próprio o contato, o ajuntamento.

A interação expressada por professores(as) foi proferida com muita emoção e vislumbrada em perspectivas futuras de um trabalho com mais dedicação e cuidado com os(as) estudantes.

Só pra vocês terem uma ideia, eu lembro que assim que eu retornei a dar minha aula prática, eu cheguei na quadra e me emocionei muito, pois sabia aquela história que a quadra tinha na minha vida né, eu consegui tentar transmitir valores através do material que a gente tinha ali, uma bola, tinha uma corda, valores através da integração, então isso aí fez com que a gente, me emocionou muito, eu agradei a Deus por estar ali, brinquei com os alunos. Eu percebi também que eles perceberam uma alegria muito grande de estar juntos ali [*sic*] (EP5-50).

Para o aprendizado ter fluidez talvez seja necessário a conjunção entre professor(a)-estudante, não como o(a) professor(a) sendo superior(a) ou centralizador(a), mas como iguais com experiências diferentes que precisam ser trocadas, interligadas e expandidas.

Se a gente tiver esse olho no olho agora que a gente pode se vier uma pandemia você tem aquele aluno do seu lado, você tem aquele aluno que vai te buscar, que vai fazer, que vai correr atrás, não perder o olho no olho, não perder o desejo, é o famoso tesão em dar aula, em ter e estar com nosso aluno [sic] (EP5-53).

Quanto pela demonstração de conhecimento das estratégias que possam viabilizar a futura interação com estudantes.

São as estratégias que existiam que foram utilizadas para poder proporcionar exatamente uma interação e uma vivência maior dos discentes principalmente, nos utilizamos o Google Meet, aplicativos todos, a diversidade de aplicativos que foram utilizados com esse amparo das metodologias ativas que serviram não só para essas possibilidades atualmente, mas continuamos utilizando em diversos momentos de forma remota e trazem benefícios teóricos para todos, não só para os docentes, mas para os discentes também [sic] (EP5-55).

Quanto pela reflexão da necessidade do contato entre aqueles que convivem nas aulas, que dividem as angústias da sala de aula, que fazem do dia a dia da escola um ambiente saudável e harmonioso.

Passando pelas dores e sabores da pandemia, acho que a gente valorize mais o humano né, que a há dentro de cada um de nós, a troca, o aperto de mão, a importância de valorizar essas experiências corporais no cooperativo, brincar de jogar, de se divertir, de rir junto, muitas vezes quebrando esse paradigma de como se vê a EF por parte dos alunos e professores [sic] (FP6-66).

A última palavra das expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Atitudinal foi a autonomia, definida como a independência e autodeterminação de uma pessoa para realização de uma tarefa (APA, 2010, p. 120) foi citada de forma positiva, pois demonstraram satisfação sobre a expectativa futura de trabalhos realizados por estudantes de forma autônoma.

Ainda que a discussão sobre autonomia dos(as) estudantes na aula de EF não seja nenhuma novidade, pois os PCN's (1996) já descreviam a necessidade de sua estimulação, a autonomia voltou a ser explorada nas orientações da BNCC, onde no campo da EF dentro da área da linguagem: “eles (estudantes) poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos diálogos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana” (BNCC, 2022, p. 476).

Para os(as) professores(as) participantes dos GFs sem dúvida o processo de autonomia se faz importante para o desenvolvimento das aulas, tanto no presencial, e ainda mais nas atividades realizadas a distância conforme ocorreram no ensino *online* emergencial.

Eu achei interessante essa pergunta porque eu lembrei de umas duas falas de duas meninas, duas garotas, duas moças, falando em uma das aulas remotas né, porque nossa atividade lá era de proporcionar aos alunos, fazerem as atividades por si só com a autonomia para eles executarem as tarefas nas quais nós solicitávamos e uma das questões que ficou marcado,

naquela época, foi logo no primeiro ano, no primeiro semestre, foi o autoconhecimento, o que eu sou capaz de fazer no campo nas atividades físicas? Porque até então, aqueles meninos e meninas não tinham autoconhecimento pra fazer uma atividade por si só, estavam sempre precisando da orientação de um professor da professora, ali por perto na escola, mas quando nós é colocávamos pra eles e pra elas fazer as atividades mais simples que sejam eles conseguiram fazer [sic] (FP6-64).

Talvez por influência da BNCC onde criou-se uma expectativa em torno da autonomia, do fazer por si só as atividades que antes eram centralizadas em torno do(a) professor(a).

Um ponto positivo que eu realmente identifiquei foi a questão da autonomia por parte dos alunos, desenvolvimento da autonomia deles, é claro que no início principalmente eles tiveram alguma dificuldade. A gente desenvolveu uma atividade em que colocamos possibilidades de exercícios físicos, basicamente calistenia, pra se trabalhar ali pelo quarto ou na sala, individualmente e aí a gente colocou possibilidade de exercícios para o corpo inteiro e solicitávamos para que eles a partir daquele leque de opções de exercícios elaborassem então o programa daquele gosto de cada um, pra que eles por si só estivessem realizando três vezes por semana aquele programa. Eu vejo esse trabalho da autonomia como um ponto positivo para o aluno [sic] (FP6-67).

Talvez as atividades *online* possam ter sucesso com a estimulação da autonomia, talvez a criação de uma consciência autônoma também auxilie a criar um pensamento crítico que faça estudantes encararem a aula presencial como um espaço democrático em que eles(as) possam compartilhar suas experiências sociais, culturais e políticas, que possam trazer para o colégio suas virtudes, aflições, dificuldades e necessidades. Talvez a criação de uma postura autônoma vá além do simples fato de realizar um movimento sem a necessidade de orientação profissional, mas esteja de fato colaborando com o processo educativo de preparação de pessoas para uma sociedade mais justa.

Em resumo, os diálogos pautados na dimensão atitudinal, sobre as expectativas trouxeram considerações importantes a serem observadas nas aulas de EFE, como a imaturidade, a finança pessoal, a timidez, a autonomia, a criatividade, o fator psicossocial e o fator familiar. Trouxeram considerações que podem ser observadas e trabalhadas, como a adaptação, a participação, a motivação, a interação e a autonomia.

4.9.1 Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)

Nas expectativas da dimensão conceitual, onde se buscou o que pode ser concretizado pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, quatro palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão conceitual. Quadro 20:

Nº	Palavras	FP		EP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Tecnologia	X		X	X
2	Metodologia	X		X	
3	Diversificação			X	
4	Preparação	X			

Quadro 20 – Expectativas: Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as)

Nota: Total de 4 palavras. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual de Professores(as) (Quadro 20), as palavras que se destacaram como expectativas foram: tecnologia, metodologia, diversificação e preparação.

A palavra tecnologia voltou a ser discutida como expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual, assim como os estudantes também propuseram, para ações futuras das aulas de EFE.

Em sua maioria, professores(as) demonstraram um pensamento positivo quanto ao uso da tecnologia, não só para a manutenção de possíveis improbabilidades e intercorrências que possam novamente ocorrer, como foi a pandemia, mas pela possibilidade de ajudar no preparo de estudantes para o futuro que está por vir, onde a condição tecnológica é uma realidade possível.

Partindo da perspectiva que a gente já vivenciou, que não abandone mais o ambiente virtual, que a gente faça reuniões no virtual, tanto dos profissionais que eu acho que isso também foi ótimo, que continue também fazendo trabalho com os alunos no virtual sabe, porque a gente tem condições de trabalhar não que seja híbrido, mas a gente tem condições de utilizar a ferramenta nas nossas aulas. Então não abandonem isso, porque a gente volta para o presencial aí a gente esquece o virtual, não, acho que a partir de agora a gente tem que fazer uma reflexão que os dois tem que andar juntos, eu acredito que seja muito mais benéfico do que somente no presencial. A gente prepara o aluno para o futuro, o futuro é isso mesmo, reuniões virtuais, trabalhos virtuais, então eu acho que tivesse que deixar uma mensagem para os professores do futuro é isso, não abandonem nunca mais esse virtual [*sic*] (FP6-59).

Uma observação interessante nos apontamentos dos(as) professores(as), quando falam sobre tecnologias é que todos(as) trouxeram em suas conclusões referência ao futuro como sendo a principal necessidade de se manter parte do trabalho da pandemia. Esse pensamento, talvez esteja baseado em ter em mente que desenvolver um processo criativo que favoreça o aprendizado, sendo ele “...determinante para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para atender as demandas que estão surgindo e as que virão em um futuro bem próximo (Barbosa et al., 2021, p. 73).

Uma coisa importante a gente entender de fato é que precisamos reaprender a lidar, a entender das tecnologias, porque o mundo agora é muito tecnológico, precisamos nos adaptar, precisamos crescer, buscar [sic] (EP5-53).

A preocupação do aprendizado sobre tecnologia ocorreu principalmente pelas colocações negativas por parte dos(as) professores(as) com relação ao desconhecimento em lidar com a questão tecnológica, por terem ciência da real situação demonstraram a necessidade de estar sempre se capacitando.

A gente que tem mais de vinte anos de prática, docência, vinte, vinte cinco, trinta, eu já tô tendo uma dificuldade razoável de dialogar com esses alunos dessa geração. Acho que a tecnologia tem avançado tanto, tanto que a gente não tá acompanhando de fato. Eu tô colocando a minha situação, então os novos que estão vindo com a formação atual, atualizada, eu sugiro que: vou falar a mesma fala lá do início da nossa reunião, acho interessante trabalhar no viés transversal, vários conhecimentos das áreas do conhecimento pra nos ajudar, pegando carona como o colega falou agora as novas tecnologias [sic] (FP6-64).

Assim como os apontamentos nos GFs de que a tecnologia veio para ficar, nas expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual foi apontada também que a *metodologia* como o caminho para transformação, como já dito também por estudantes, a razão maior das citações girou em torno de uma real necessidade de mudanças nos formatos das aulas, para que sejam mais interativas e proporcionem uma participação ativa dos(as) estudantes.

O aprendizado das metodologias, o trabalho em equipe foi ótimo, um aprendizado assim, e a situação principal era a situação relacional né, humana com os alunos, eu consegui fazer duas lives e foi muito bom a ansiedade dos alunos que estavam querendo nos escutar, isso foi o principal [sic] (EP5-56).

Se o intuito trazido pela tecnologia era a participação ativa dos(as) estudantes, talvez em contrapartida parte dos(as) professores(as) tenham buscado metodologias que favorecessem essa participação ativa.

De forma breve as metodologias ativas que até então até existiam, mas não se trabalhavam tanto. Pra mim essa questão foi pontual as metodologias ativas de ensino [sic] (EP5-55).

Apesar da colocação de metodologias ativas serem atualmente foco de estudo da literatura, onde a autonomia do estudante é estimulada para que este desenvolva suas habilidades críticas para resolver determinadas situações, principalmente com relação as situações socioculturais (Da Silva Quixabeira et al., 2021; Belmont et al., 2019), talvez não esteja de fato esclarecido junto aos docentes sua real função, carecendo de mais estudos e aprofundamento na prática de aula.

EP5-55, você poderia descrever o que seriam essas metodologias ativas? [sic] (moderador).

São as estratégias que existiam que foram utilizadas para poder proporcionar exatamente uma interação e uma vivência maior dos discentes principalmente, nos utilizamos o Google Meet,

aplicativos todos, a diversidade de aplicativos que foram utilizados com esse amparo das metodologias ativas que serviram não só para essas possibilidades atualmente, mas continuamos utilizando em diversos momentos de forma remota e trazem benefícios teóricos para todos, não só para os docentes, mas para os discentes também [sic] (EP5-55).

Contudo, o simples fato da citação pode ser o início de novas condutas docentes fundamentais para transformação das atividades futuras e assim tornar o ensino aberto, participativo e motivador, aguçando a curiosidade ao instigar nos(as) estudantes uma problematização que favoreça em seu meio social a busca dirimir as questões impostas como desafios (Neira, 2018).

Como falaram da escola o trabalho com a relação da EF com o mundo, um diagnóstico meu, a gente tá numa sociedade mais individualista, o cuidado com o outro vem diminuindo, menos preocupados com o meio ambiente, relações humanas mais desgastadas e a escola e a EF estão inseridas neste contexto. Acho que para os professores de EF que estão chegando é pensar no sentido, pensar na relação da escola com o mundo, o sujeito que a gente está formando, a escola não é um só um espaço pra ensinar uma técnica ou um conteúdo, mas pensar sua relação com o mundo, que tipo de sujeito a gente tá formando? Que tipo de sociedade a gente quer ter? Contribuir pra construir, eu acho que esse seria o principal legado, pra gente estar muito atento, estudar nesse sentido, tudo, nesse sentido ai, não adianta estudar só EF, dominar muito a EF, aqueles conteúdos muito associados a EF, mas ter uma boa compreensão da sociedade que se vive, trabalhar na escola é fundamental que a gente tenha, que a gente esteja buscando, a gente nunca consegue atingir a plenitude, mas a gente esteja sempre buscando compreender a sociedade a qual a escola está inserida [sic] (FP6-61).

Ao observar as colocações realizadas por estudantes em seus GFs, a palavra metodologia ficou implícita em várias situações, mas é claro o discernimento da necessidade de uma atuação ativa no desenvolvimento das aulas.

Eu acho que é o que todo mundo disse realmente, prestar mais atenção nos alunos, mas também tem a parte dos alunos de se interessar pelo que o professor está passando e o professor buscar sempre novas atividades e não ficar na mesmice de sempre é isso [sic] (EE1-6).

As metodologias podem ter sido fundamentais para propor esperança de uma EFE participativa, mas nos GFs também tiveram opiniões que vislumbraram uma palavra importante das expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual, a *diversificação*. Assim como nos diálogos de dimensão conceitual de estudantes, no tocante as expectativas, também esteve presente nos diálogos de professores(as) que apresentaram o posicionamento positivo com alguns questionamentos sobre a diversificação nas aulas.

Com relação a citação realizada por professores(as) a diversificação foi utilizada positivamente pela viabilidade que a tecnologia possibilitou durante a pandemia.

Eu acho que o FP6-62 falou algo muito legal, essa coisa de você está sempre dialogando com o mundo com o qual eles estão vivendo hoje. Não dá pra não discutir sobre gênero e sexualidade, não dá pra não pensar, fingir, fugir desses temas de raça, dificuldade motora, temas que as vezes a gente passa batido e que os vídeos, TikTok, tudo isso a gente tá trazendo, tá dentro do espaço da aula e a gente tá vendo o tempo todo [sic] (FP6-66).

Colocações sobre a necessidade de se estabelecer uma aula progressista que veja conteúdos diversos com a mente aberta, pronta para aprender e se reinventar, mostrar que essa diversidade vem da avaliação de quem estudou para ministrar a aula e está ali para ajudar, não simplesmente aceitar o que é imposto pela mídia ou por outros.

Tá relacionado ao professor, tá atento a isso, nas escolhas, pois aparece um mundo de coisas, as informações têm que estar ligadas a capacidade acadêmica de fazer análise, tem que estudar o tempo todo, continuar desenvolvendo outras formas de ver a EF [sic] (FP6-66).

A insatisfação relatada por parte de estudantes, foi percebida por professores(as) e relatada na última palavra das expectativas na categoria Diálogos de Dimensão Conceitual, a *preparação*²⁹. Citada como solução para se evitar atividades pouco desejadas ou com uma diversificação que se mostre ineficaz ou sem valor imediato, que não tragam reflexão cultural, que não possibilitem problematização da realidade vivida pela classe estudantil em seu meio social e cultural.

Concordo com que o colega FP6-59, mas o que vou falar talvez não seja algo assim da pandemia. Por que o que foi essa pandemia? A gente viveu algo inusitado, nunca experimentado. E o que eu fiz? Acho que uma parte dos colegas fizeram. Foi o que a gente faz quando quer ser um bom profissional, é estudar, tentar entender o que está acontecendo, mas eu percebi muitos colegas que não fizeram, não se dedicaram por não ter sido preparados pra isso, como se alguém estivesse preparado. Uma pandemia mundial, aí o que eu deixaria de recado: colegas, independentemente de ter pandemia, estuda cara, não abra a mão de querer fazer coisas diferentes, isso é válido em qualquer momento da vida. Na pandemia isso foi essencial pra gente lembrar que a gente vive sempre o imponderável, daí a importância de você está sempre se aprimorando [sic] (EP5-49).

A pandemia além de impor aos(as) professores(as) uma ressignificação de sua prática pedagógica para necessária adaptação das atividades, possibilitando a estudantes não pararem as práticas corporais, as atividades físicas, as conexões com o esporte (De Araújo et al, 2021), talvez também tenha causado uma consciência coletiva de reflexão, para uma constante preparação das competências que professores(as) precisam para atuar na área da educação.

Em resumo, os diálogos pautados na dimensão conceitual, sobre as expectativas trouxeram considerações importantes sobre as aulas de EFE, demonstraram a importância da tecnologia para facilitação dos procedimentos de aula, das metodologias inovadoras voltadas para maior participação de estudantes no processo ensino aprendizagem, da importância da diversificação na formulação do planejamento e da constante preparação profissional.

4.9.3 Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)

²⁹ Preparação - ato ou efeito de preparar algo de forma a poder ser utilizado (ACB, 2008).

Nas expectativas da dimensão procedimental, onde se buscou o que pode ser concretizado pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, três palavras citadas propuseram uma contextualização de diálogos de dimensão procedimental.

Quadro 21:

Nº	Palavras	FP		EP	
		posit.	neg.	posit.	neg.
1	Prática Esportiva			X	
2	Atividade Física			X	
3	Prática Corporal	X		X	

Quadro 21 – Expectativas: Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as)

Nota: Total de 3 palavras. EP = professores(as) da rede estadual; FP = professores(as) da rede federal; posit.: a palavra teve uma afirmação positiva na discussão; neg. = a palavra teve uma afirmação negativa na discussão.

Fonte: elaboração própria

Na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental de Professores(as) (Quadro 21), as palavras que se destacaram como expectativas foram: prática esportiva, atividade física e prática corporal.

A expressão prática esportiva trazida nos GFs como expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental foi proposta para atuações futuras da EFE, esteve presente com questionamentos e até exaltações dos colegas que defendem o esporte como sendo prioridade da EFE.

Reservo ao direito de falar alguma bobagem porque eu sou o mais velho aqui. Eu me lembro da minha época de aluno, eu tinha um professor lá em Campo Grande, eu com doze, treze anos e eu tinha professores de cinquenta anos. Não me importava o quanto ele era mais desenvolvido que eu em algum tipo de tecnologia, a maior vitrine que o professor de EF tem para dar ao seu aluno é o esporte. Eu sou extremamente tecnicista, eu acho que é através do esporte, através de se estar com o aluno trabalhando ele, handebol, basquete, vôlei, natação, atletismo, é através desta parte técnica que o aluno que está se desenvolvendo, está querendo participar na equipe, é através disso aí, é desse viés que se pode vir e começar incorporar ali tudo isso que foi falado aqui, globalização, socialização, nós tínhamos isso tudo, nós só não tínhamos a tecnologia digital, e todos nós éramos muito felizes, eu não troco a minha geração de aluno, aluno de EF por essa que está ai [*sic*] (FP6-60).

De fato, a proposta do bom trabalho da prática esportiva na escola é ponto de discussão em diversos debates por estudiosos, alguns como Gaya (2009) sugerem que o trabalho não se furte da qualidade por ausência de condições materiais e que não seja utilizado meios alternativos para sua prática. Nas considerações de Gaya (2009), deve ser dado total condição de execução para os(as) estudantes, sem nenhuma diferença do que se é ofertado para o esporte de alto rendimento, seja o piso esportivo, o material das bolas e até o tempo de realização.

Nas expectativas dos(as) professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental também citaram a atividade física em suas considerações, em consenso com as

citações de estudantes. Para professores(as), referindo-se às aulas realizadas por meio *online*, ocorreu a abertura de novas possibilidades de atuação, assim como a melhoria das práticas de aulas das escolas que são limitadas por uma carga horária de aula reduzida, ficando a expectativa de se utilizar os recursos absorvidos para ampliar esse tempo.

Para os profissionais eu vejo que alguns colegas desenvolveram programas de exercícios remotamente, não sei nem a quantidade de alunos que eles têm hoje. Eles começaram na pandemia gratuitamente, deixavam os vídeos gravados, depois de alguns meses eles começaram a cobrar as mensalidades por aquilo ali e estão muito bem. Então assim, eu acho que abriu um leque, abriu uma possibilidade de atuação para o profissional de EF, aí não digo que não existia, mas não era muito forte, né. Então eu considero também isso aí um ponto positivo, uma nova forma de atuação [*sic*] (FP6-67).

Por fim, as expectativas de professores(as) na categoria Diálogos de Dimensão Procedimental trouxeram citações relativas à expressão prática corporal, uma discussão que não esteve presente nos GFs dos(as) estudantes.

A tecnologia como ferramenta tá aí. Quando a gente voltou para o presencial, algum vídeo que eu produzi, algum vídeo que eu encontrei foi ferramenta que acrescentou. Pensando em socializar a cultura corporal do movimento, a tecnologia ela pode contribuir. Ela não pode ser a única forma, como foi usada no remoto, mas ela pode contribuir. Então nesse ponto eu acho que foi positivo, a gente aprender a usar a tecnologia como ferramenta, como meio pra socializar a cultura corporal do movimento [*sic*] (FP6-61).

A socialização da cultura corporal do movimento talvez se mostre alinhada ao compromisso de interculturalidade³⁰, da descolonização e da pluriversalidade³¹ dos conteúdos, pois, conforme postulou Catherine Walsh (2010) em seus estudos, ocorreu na América Latina, a partir da década de noventa, uma imersão de discussão sobre temas relativos a etnias indígenas, afrodescendentes e discussões políticas voltadas para superação de domínio exercido pelas grandes potências capitalistas, seja europeia ou norte americana ao redor do mundo. Considerando a formação do grupo participante, especialistas, mestres e doutores formados na década de 90, o entendimento de suas colocações plausíveis sobre a educação e a EF se mostram pertinentes.

Talvez, as citações da expressão prática corporal restritas aos(as) professores(as) se deem mais pela experiência em relacionar os conteúdos institucionalmente comprovados para um formato inovador de atividades práticas na EFE, trazendo até mesmo o esporte para dentro da configuração de prática corporal da escola (KUNZ, 2006).

³⁰ Interculturalidade - é um avanço do multiculturalismo que se refere à valorização das culturas distintas (Wash, 2010).

³¹ Pluriversalidade – é a forma como se vê o mundo e se percebe sua pluralidade, diferenças (Wash, 2010).

A percepção de suas atividades pautadas na cultura corporal do movimento assume a postura de trazer para a aula a expansão da cultura popular dos(as) estudantes, sem descaracterizar o componente curricular (Neira, 2008), um bom exemplo é a adaptação dos fundamentos da modalidade esportiva handebol para práticas populares conhecidas por estudantes, como se ensinar arremesso através da atividade da queimada³² (Alberti, 1984).

As considerações pautadas trouxeram para os GFs uma perspectiva de valorizar a aula de EFE e a prática corporal como sendo primordial no processo de desenvolvimento da educação.

Um conteúdo que possibilita a socialização dos alunos né, a prática e o conhecimento do seu próprio corpo e cooperando uns com os outros, os alunos começam a cooperar, ver que não é só. Ele pode ver que ele é um aluno bom, mas sozinho ele não é ninguém. Na prática corporal da Educação Física ele vê que passa a conhecer essa cooperação e desenvolve muito mais tendo a Educação Física na escola. A escola que não valoriza a Educação Física, ela tá andando pra trás [*sic*] (EP5-51).

As considerações relacionadas à prática corporal, no tocante às expectativas, também estiveram pautadas na abordagem construtiva para a produção de o que no entendimento dos(as) professores(as) seria uma boa aula.

É uma aula que envolve movimento, emoção e aprendizagem, acho que quando a gente consegue reunir essas três coisas a gente consegue fazer atingir o nosso aluno ali no principal que é no prazer do movimento, no prazer de se relacionar com os outros, no prazer de estar sobre o domínio, do controle da situação, sobre o controle das emoções, independente do resultado, saber perder e saber ganhar [*sic*] (EP5-50).

As considerações das expectativas procedimentais se basearam no desejo de se ter uma aula produtiva, integradora, participativa, cultural e principalmente prática, talvez pelas lembranças trazidas do momento da pandemia em que o distanciamento causado pela doença inviabilizava as atividades presenciais.

³² Queimada - é um jogo coletivo em que participantes tentam acertar os(as) adversários(as) com uma ou mais bolas, evitando serem atingidos(as). O objetivo de cada equipe é eliminar a equipe adversária. (Alberti, 1984)

5 CONCLUSÕES

Esse estudo teve por objetivo analisar os desafios, as possibilidades e expectativas de estudantes e professores(as) na EFE durante o ensino remoto e híbrido devido à pandemia da covid-19. Os diálogos realizados nos GFs, categorizados nas dimensões do conhecimento atitudinal, conceitual e procedimental, proporcionaram grande massa de dados relativos ao foco de estudo, tornando-se relevante à realização de um processo de síntese conclusiva das discussões, para assim reunir os elementos e tornar coerente a visualização dos objetivos alcançados.

5.1 Síntese Conclusiva dos Desafios de Estudantes

A primeira conclusão do estudo foi com relação aos pontos dos desafios dialogados por estudantes, debatendo sobre o que enfrentaram para participarem do desenvolvimento das atividades que ocorreram na EFE de forma remota e híbrida, nos anos de 2020 e 2021 em ambiente virtual de aprendizagem ou semipresencial, considerando suas premissas dentro das dimensões do conhecimento. As propostas estimuladas através de diálogos na realização dos GFs estiveram centradas com isenção e sem realizar uma imersão direta que pudesse causar influência nas respostas dos(as) participantes.

As narrativas relatadas dão conta das dificuldades que todos(as) tiveram em participar das atividades no período, destacando as considerações negativas para quase todas as palavras-chave citadas e em todas três categorias observadas.

Das quatorze palavras-chave em destaque, sete foram nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: fator psicossocial, timidez, participação, motivação, interação, fator familiar e financeiro. Quatro foram nos Diálogos de Dimensão Conceitual: tecnologia, diversificação e avaliação. Três surgiram nos Diálogos de Dimensão Procedimental: atividade física, prática corporal e prática esportiva.

Nas citações dos(as) estudantes, apenas cinco tiveram citações positivas: fator psicossocial, financeiro, tecnologia, diversificação e atividade física. Entretanto, a atividade física e a tecnologia também foram citadas negativamente, inclusive a tecnologia recebeu muitas críticas em todos os GFs, estando no centro das discussões dos desafios. Somente o financeiro e a diversificação receberam apenas citações positivas nos diálogos., demonstraram

talvez que as dificuldades de participação nas atividades aconteceram de forma expressiva e determinantes como fator de limitação do processo educacional.

Discutindo cada desafio através das palavras-chave, para os Diálogos de Dimensão Atitudinal, o fator psicossocial foi apontado negativamente pelas dores e traumas vividos no momento da pandemia, mas teve sua citação positiva pelo auxílio solidário dos(as) professores(as) através das aulas. A timidez se mostrou negativa para participar das aulas em tempo real ou gravar vídeos, o que se tornou outro desafio. A participação foi um desafio negativo pelo excesso e descontrole das tarefas. A motivação se tornou desafio pela falta de atividades estimulantes. A interação foi desafiadora pela falta dos colegas de turmas e professores(as), um contato físico antes comum nas aulas. O fator familiar causou distrações por importunações comuns na vida doméstica, sendo um desafio negativo. O financeiro se mostrou positivo, pois não ir ao colégio para alguns era um benefício, eliminando despesas.

Para os Diálogos de Dimensão Conceitual, a tecnologia foi um desafio pela baixa conexão de internet, principalmente para participantes de zona rural, mas foi um benefício aprovado e positivo para superar as adversidades vividas no momento da pandemia. A metodologia se mostrou um desafio negativo por não trazer para as aulas métodos inovadores, por centrar as atividades em teoria e pelo excesso de atividades assíncronas. A diversificação foi um desafio positivo pois favoreceu a introdução na aula de conteúdos antes não trabalhados, como histórico dos esportes e até temas ideológicos, como os étnico-raciais e homofobia. A avaliação foi negativa por falta de cobrança das atividades trabalhadas e pelo descaso das instituições com a disciplina.

Com relação aos Diálogos de Dimensão Procedimental, a atividade física foi um desafio positivo, em consenso os(as) estudantes a veem como importante para saúde, mas apontaram problemas de lesões na execução destas a distância. A prática corporal e a prática esportiva foram citadas negativamente como desafio, principalmente pela sua ausência nas aulas.

Analisando as citações dos desafios dos(as) estudantes, sob o ponto de vista da distribuição das palavras-chave, conforme as categorizações nas três dimensões do conhecimento, estas se apresentaram em sua maioria nos Diálogos de Dimensão Atitudinal, o que também sugere pela negatividade das citações que o isolamento possa ter colaborado para criar através da solidão vivida crises de ansiedade e estado de depressão, que talvez tenham sido presentes na vida dos(as) estudantes durante a pandemia.

Para Moura *et al.* (2022) o isolamento social foi o principal fator gerador dos quadros de depressão em adolescentes e jovens adultos. Esta constatação é ressaltada nos estudos de De Souza *et al.* (2022) que apontaram ainda a ausência dos hábitos comuns à vida como fator desencadeador do estado de depressão, como o sedentarismo, inatividade física, alimentação inadequada e comorbidades existentes.

Os diálogos dos desafios citados por estudantes, em sua maioria, ficaram centrados em opiniões e/ou por questionamentos críticos que apoiavam as colocações negativas, foram em sua maioria centrados nos Diálogos de Dimensão Atitudinal em detrimento dos Diálogos de Dimensão Conceitual e Procedimental. O isolamento foi o que desencadeou os problemas relacionados ao fator psicossocial amparado pelo apoio das aulas. A palavra-chave que recebeu destaque em todos os GFs foi a tecnologia, que também foi identificada em alguns estudos a ser considerada como propulsora da criação de novas relações de informação, com tempo e espaço através das plataformas virtuais de aprendizagem (De Souza, 2020; Silva *et al.*, 2021). Também apontaram a ausência de práticas corporais ou esportivas como desafio.

5.2 Síntese Conclusiva dos Desafios de Professores(as)

A conclusão sobre os diálogos realizados por professores(as) mostrou situações parecidas com as considerações proferidas nos diálogos dos(as) estudantes com relação aos pontos dos desafios, ou seja, o que precisou ser enfrentado no desenvolvimento das atividades propostas na EFE de forma remota e híbrida, para os anos de 2020 e 2021 em ambiente virtual de aprendizagem ou semipresencial, levando-se em consideração suas premissas dentro das dimensões do conhecimento.

As narrativas relatadas deram conta das dificuldades em participar das atividades no período, com destaque para considerações negativas em quase todas as palavras-chave citadas, também nas três categorias observadas.

Essas considerações negativas foram citadas, tanto por professores(as) quanto por estudantes, sendo muito poucas palavras expressadas com conotação positiva, o que demonstra talvez que as dificuldades de participação nas atividades aconteceram de forma expressiva e determinantes como fator de limitação do processo educacional.

Das treze palavras-chave em destaque, oito foram nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: imaturidade, adaptação, fator psicossocial, participação, motivação, interação, fator familiar e financeiro. Quatro foram nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: tecnologia,

metodologia, material didático, avaliação. Apenas uma foi apresentada nos Diálogos de Dimensão Procedimental: atividade física.

Nos diálogos dos(as) professores(as), apenas quatro palavras-chave tiveram citações positivas: motivação, tecnologia, avaliação e atividade física, ainda assim tecnologia e atividade física também foram citadas negativamente.

Discutindo cada desafio através das palavras-chave, para os Diálogos de Dimensão Atitudinal, a imaturidade foi apresentada negativamente por professores(as), pelo descompromisso demonstrado por estudantes para participarem das aulas. A adaptação apareceu negativamente pela consciência dos(as) participantes sobre suas dificuldades em se reorganizarem para um novo ambiente de trabalho, o virtual. O fator psicossocial apareceu negativamente como desafio nos diálogos dos(as) professores(as), muito mais pelo descontrole da situação vivida na pandemia do que pelas próprias situações em si. Não relataram depressão, ansiedade e outras questões psicológicas, mas relataram muita preocupação com as situações que os(as) estudantes pudessem ter vivenciado. A participação foi um desafio negativo pela ausência de muitos(as) estudantes nas aulas, assim como citaram a motivação como sendo um ponto positivo para auxiliar a participação. Assim como os estudantes, também citaram a interação como um desafio negativo, pois também sentiram falta do contato físico, da coletividade colegial com seus pares e discentes. Para o fator familiar, as considerações negativas foram propostas por uma consciência coletiva do meio social dos(as) estudantes que possivelmente seria desfavorecedor da prática pedagógica. Por fim, diferentemente dos(as) estudantes, entenderam o financeiro como um desafio negativo, talvez por não conhecerem a realidade de vida dos(as) estudantes ou acharem que estes, como muitos(as), poderiam estar em dificuldades.

Para os Diálogos de Dimensão Conceitual, os desafios também trouxeram a tecnologia que, para os(as) professores(as), foi limitada pelos seus próprios conhecimentos. Os professores(as) também demonstraram preocupação com o acesso dos(as) estudantes à internet. A metodologia utilizada também foi outro desafio negativo, pois organizar um ambiente de trabalho diferenciado impôs muito esforço. O material didático para as aulas também se apresentou negativamente. A falta de material e até mesmo a não possibilidade em ofertar prejudicou muito os trabalhos. A avaliação teve um retorno positivo apesar da ausência de parte dos(as) estudantes.

Com relação aos Diálogos de Dimensão Procedimental, apenas a citação da atividade física como desafio, sendo negativa pela constatação da dificuldade em fazer os(as) estudantes se mexerem, ainda que tivessem a consciência da necessidade para a saúde.

Para os desafios também se observou o quantitativo em separado de citação das palavras com relação a sua categorização, visto que para professores(as) das treze palavras citadas oito delas surgiram nos Diálogos de Dimensão Atitudinal, quatro nos Diálogos de Dimensão Conceitual e apenas uma nos Diálogos de Dimensão Procedimental, o que talvez aponte uma maior dificuldade voltada para questões comportamento e uma possível negatividade influenciada em parte pela situação conflitante da pandemia, com mortes de entes queridos, notícias que permeavam os meios de comunicação, a inabilidade do governo em lidar com a situação existente, o desencontro de informações e ainda pelo meio ambiente alternativo que foi criado através do isolamento forçado, devido às condições sanitárias existentes, tornando a residência em uma sala de aula. Assim, a situação ambiental perturbadora que, em tese, pode causar um quadro de depressão, ansiedade e estresse, o que explicaria as questões comportamentais categorizadas nos Diálogos de Dimensão Atitudinal com colocações de ênfase tão negativas (Santiago, 2013, p. 46; Barbosa *et al.*, 2021).

Em uma pesquisa comparativa sobre os indicativos de ansiedade, estresse e depressão em professores(as) e estudantes universitários no contexto da pandemia, ficou claro através de Escala de Percepção de Estresse e Escala HAD que os quadros de ansiedade e de depressão foram mais altos nos(as) professores(as) em relação aos universitários (Melo *et al.*, 2022).

Para Corrêa, a depressão afeta as pessoas de diversas formas e sua manifestação é responsável por pensamentos negativos decorrentes do sentimento de culpa, de um desânimo em realizar as atividades diárias, uma diminuição dos instintos de prazer, a falta de coerência para realizar planejamentos (Corrêa, 1995).

Não foi observado nos participantes situações relevantes a um comportamento psicótico, que pode causar medo, desorganização de pensamentos e angústia, o que também poderia favorecer as citações negativas (Skinner, 1979; Skinner, 2003, p. 142).

Os diálogos dos desafios citados por professores(as) também estiveram em sua maioria centrados em colocações negativas de Dimensão Atitudinal, mas diferentemente dos(as) estudantes apresentaram duas palavras a mais: a imaturidade e a adaptação. A primeira fazendo referência ao estado em que se encontravam os(as) estudantes para encarar o formato

de estudos e a segunda com relação as dificuldades que a classe docente encontrou para desenvolver seus trabalhos.

A palavra-chave tecnologia, assim como nos diálogos dos(as) estudantes, também esteve em destaque, sendo apresentada como a maior dificuldade que tiveram para se adaptar aos novos métodos de trabalho em formato virtual. Em contrapartida aos diálogos dos estudantes que pouco comentaram das dificuldades em se adaptar a tecnologia, os(as) professores(as) deixaram claro suas dificuldades e, ainda que tenham feito poucas citações, também apontaram a desigualdade de acesso à internet como um fator de desafio.

Essa desigualdade foi contornada pela proposta de aulas assíncronas, ou seja, produzindo-se apostilas e material que os(as) estudantes retiravam e devolviam as tarefas nos colégios para se manterem em atividade, uma proposta de trabalho constatada também em alguns estudos (Godoi *et al.*, 2021).

As dificuldades de mediação por meio tecnológico das práticas corporais ou práticas esportivas foi outro desafio apontado em alguns estudos (De Souza, 2020; Silva *et al.*, 2021). Particularmente, o apontamento desse desafio por professores(as) talvez esteja diretamente ligado à faixa etária dos(as) participantes dos GFOs no trabalho.

5.3 Síntese Conclusiva das Possibilidades de Estudantes

Visando realizar a identificação das possibilidades colocadas em prática nas atividades de estudantes durante a pandemia, os diálogos dos GFs mostraram questões que deram certo ou errado junto aos(às) estudantes.

Diferentemente das colocações negativas apontadas nos desafios, as reverberações feitas nas possibilidades foram positivas em sua grande maioria, também categorizadas com as dimensões atitudinal, conceitual e procedimental.

Das sete palavras-chave em destaque, quatro foram nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: fator psicossocial, participação, motivação e interação. Duas foram nos Diálogos de Dimensão Conceitual: tecnologia e diversificação. Apenas uma foi apresentada nos Diálogos de Dimensão Procedimental: atividade física.

Discutindo cada possibilidade através das palavras-chave, para os Diálogos de Dimensão Atitudinal, o fator psicossocial e a participação foram pontos positivos e deram muito certo, pois a participação auxiliou nas questões do fator psicossocial e vice-versa este auxiliando uma melhor participação. Um esforço mútuo que ajudou a superar as situações vividas naquele

momento. Em relato com relação à motivação, os(as) estudantes relataram possibilidades também positivas, as aulas foram motivantes. Já com relação à interação, apesar de se mostrar como uma possibilidade positiva, pois era a única forma de estar com os pares e professores(as), acentuou a individualidade, tendo assim recebido também citações negativas.

Para os Diálogos de Dimensão Conceitual, as possibilidades também apresentaram a tecnologia, que foi apontada como positiva por parte dos(as) estudantes, pois já estavam acostumados(as) ao seu uso. Já as considerações sobre a diversificação também se apresentaram positivas, pois foi consenso que a exploração de conteúdos antes não trabalhados foi produtiva e estimulante da curiosidade.

Com relação aos Diálogos de Dimensão Procedimental, as possibilidades apresentadas por estudantes se concentraram na atividade física positivamente como sendo algo prático possível a ser trabalhado por meio virtual, favorecendo, assim, diminuir o sedentarismo.

Dentro das possibilidades apontadas por estudantes, todas apresentaram considerações positivas. Entretanto, a interação, apesar de ter sido citada por alguns estudantes de forma positiva, também foi retratada negativamente, onde a colocação foi de que o trabalho remoto, ainda que tenha possibilitado ver, conversar e confraternizar a distância com seus amigos e suas amigas, não supera o contato humano que é possível somente nas atividades presenciais, “a Educação Física necessita da prática corporal, da interação, das relações e do outro” (Leifeld *et al.*, 2021, p. 7).

Outra questão em relação às possibilidades é em relação aos conteúdos aplicados na prática, referentes à dimensão procedimental, embora os(as) professores(as) tenham citado práticas esportivas e atividades físicas, nos diálogos realizados por estudantes somente a palavra atividade física esteve presente como algo a ter sido realizado durante as aulas remotas, seja por trabalho síncrono, onde o(a) professor(a) atuava demonstrando *online* como se realizava os exercícios, ou ainda no formato assíncrono com aulas gravadas para execução quando fosse possível.

As possibilidades apresentadas pelos estudantes não demonstraram uma palavra-chave como destaque ou que tivesse maior importância nos diálogos do que as demais apresentadas, entretanto o apontamento negativo para a palavra-chave interação demonstrou destaque, não só pela necessidade de estar no coletivo, mas também da falta que essa coletividade faz ao dificultar as práticas corporais ou práticas esportivas como possibilidade de conteúdo.

5.4 Síntese Conclusiva das Possibilidades de Professores(as)

Nas descrições dos diálogos realizados por professores(as), algumas possibilidades foram identificadas como tendo sido colocadas em prática nas aulas de EFE durante a pandemia, dentro das considerações das dimensões do conhecimento.

Conforme as colocações dos(as) estudantes, os(as) professores(as) também apresentaram as possibilidades de forma positiva, mas sem trazer nenhuma palavra-chave com conotação negativa ou que tenha dado errado nas práticas das aulas.

Das quatro palavras-chave em destaque, apenas uma foi apresentada nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: a interação. Uma foi apresentada nos Diálogo de Dimensão Conceitual: a tecnologia.

Discutindo cada possibilidade através das palavras-chave, para os Diálogos de Dimensão Atitudinal, a interação se mostrou fundamental, a troca de contato físico impossibilitado pela pandemia tornou as aulas virtuais o único meio de propor contato, sendo a interação colocada como positiva.

Com relação às possibilidades relatadas nos Diálogos de Dimensão Conceitual, a tecnologia foi a ferramenta fundamental para o modo de desenvolvimento dos trabalhos, sendo positiva para todos(as).

Já as considerações sobre as possibilidades feitas nos Diálogos de Dimensão Procedimental, foi consenso que as práticas esportivas têm espaço no trabalho virtual e podem ser positivas na visão dos(as) professores(as), mas demonstraram resiliência em sua utilização pela dificuldade de espaço e material. Assim como nos diálogos dos(as) estudantes, a atividade física foi o destaque quando dialogada pelos professores(as), pois se utilizaram de ferramentas tecnológicas para sua aplicação, o que foi positivo nas aulas, facilitando através dessas ferramentas o suporte à saúde.

Para professores(as), as possibilidades se apresentaram todas de forma positiva. Ainda que tenham permeado dificuldades em seus posicionamentos, houve a demonstração de que foi possível adaptar o trabalho presencial para o meio remoto, desde que se tenha as soluções tecnológicas disponíveis para contornar as limitações, isso demonstrou que sim, as atividades aconteceram e que o trabalho deu certo, visto pela perspectiva dos(as) professores(as). Para Silva Filho e Dos Santos Fontenele (2021) a realização de aulas de EFE por remoto foi, por si só, um grande avanço para o momento em que a população viveu.

A proposta emergencial instituída devido à situação da pandemia, onde as aulas ocorrem por meio *online*, pode sim ser uma realidade. Transformou a educação e proporcionou a criação de diversos cursos técnicos e superiores de trabalho a distância, mas não possibilita a necessidade do ser humano de estar junto, próximo de seus pares, da troca direta de informações e da sensibilidade afetiva.

As considerações que permearam a palavra tecnologia foram exclusivas para sua utilização como modo de transposição dos conteúdos ensinados no meio presencial para o formato remoto. Não ocorreram, dentro das possibilidades, citações de uma utilização da tecnologia para favorecer uma educação inovadora, com novas possibilidades, fato também apontado nos trabalhos de Leite, “a tecnologia operou mais para reforçar suas práticas de ensino já reconhecidas no ensino presencial e menos para vislumbrar possibilidades de inovação” (Leite *et al.* 2022, p. 13).

Talvez com relação a um novo formato inovador de educação, apenas se apresentou a possibilidade proporcionada aos estudantes de manter contato contínuo com o objeto de estudo, facilitado pelos meios tecnológicos, fato também evidenciado nos trabalhos de Da Rocha fazendo “menção à possibilidade de continuidade dos estudos por parte dos estudantes de forma inovadora” (Da Rocha *et al.*, 2020, p. 20).

Talvez a desvinculação de aulas realizadas por práticas corporais, por práticas esportivas, por jogos recreativos, por lutas ou por danças, para manter apenas conteúdos voltados para realização de atividades físicas, seja pela visão que os(as) professores(as) tiveram da ausência nas residências de material adequado, seja pela falta de espaço e até pela dificuldade de se manter a distância uma instrução adequada de determinado fundamento técnico. Para professores(as), a interação, ainda que limitada pelo meio virtual, se mostrou como uma palavra-chave em destaque das possibilidades.

5.5 Síntese Conclusiva das Expectativas de Estudantes

Na busca das expectativas dos estudantes, algumas palavras-chaves se concretizaram no aprendizado desenvolvido nas aulas da EFE durante a pandemia, categorizadas nas dimensões do conhecimento. As colocações se apresentaram em sua maioria com expectativas positivas nos diálogos.

Em uma análise das colocações das expectativas dos(as) estudantes foram citadas oito palavras, sendo três nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: fator psicossocial, motivação e

interação. Três nos Diálogos de Dimensão Conceitual: tecnologia, metodologia e diversificação. Apenas duas nos Diálogos de Dimensão Procedimental: prática esportiva e atividade física.

Todas as palavras citadas foram positivas, entretanto três delas também tiveram citações negativas quanto à expectativa de desenvolvimento futuro: a metodologia, a diversificação e a prática esportiva. A metodologia recebeu críticas diretas sobre o formato de trabalho adotado por professores(as), talvez algo pontual e isolado.

Discutindo cada expectativa através das palavras-chave, para os Diálogos de Dimensão Atitudinal, o fator psicossocial, a motivação e a interação apresentaram considerações positivas e muito semelhantes para sua concretização em trabalhos futuros. Essas considerações partiram da constatação dos(as) estudantes de que houve sim uma ajuda a eles e elas por parte do corpo docente. Também expressaram a necessidade desse acolhimento continuar existindo no meio educacional.

Com relação às expectativas relatadas nos Diálogos de Dimensão Conceitual, tiveram poucas citações, talvez pelos estudantes já terem a tecnologia como modo de vida, mas apresentaram considerações positivas pelo esforço dos(as) professores(as) em levar para as aulas, também demonstraram o interesse que seu uso continue. Com relação à metodologia, suas considerações positivas se concentraram em métodos que sejam estimulantes à prática, mas fizeram muitas considerações negativas, principalmente para que os(as) professores(as) busquem métodos mais inovadores para atuação futura. Já para a diversificação, as considerações foram positivas em relação ao uso de conteúdos diferenciados no futuro, mas teceram muitas críticas pelo abandono da EFE do conteúdo prático em substituição por atividades diversificadas e distantes da prática esportiva.

Para a diversificação, as críticas pontuais e isoladas demonstraram valores críticos dos(as) estudantes em discutir a real função da EFE que, na concepção deles(as), não seria um espaço para permear temas distantes da cultura corporal, entretanto para Chagas a diversificação de conteúdo é fundamental para favorecer a criatividade e tornar a aula inclusiva evitando a segregação educacional (Chagas *et al.*, 2022, p.2).

Já as considerações das expectativas feitas nos Diálogos de Dimensão Procedimental, a prática esportiva foi citada de forma positiva com muita ressalva e pediram que seja mais atuante no futuro. Essa ressalva veio com muitas considerações negativas,

reclamaram do espaço físico do colégio, reclamaram da falta de material, reclamaram do tempo de aula e reclamaram do excesso de conteúdo sem propósito prático voltado para teorias.

Com relação à prática esportiva, as críticas negativas dos(as) estudantes foram mais contundentes. Para os(as) adolescentes, o esporte é a principal atribuição da EF no meio educacional e assim deveria proceder em sua prática, sem invencionismo e difundindo o jogo, seja de forma recreativa, colaborativa, integradora, seja até mesmo competitiva, respeitando as individualidades daqueles com menor capacidade, mas sem cercear as necessidades de estudantes que desejem se aprofundar no esporte de rendimento. Talvez suas colocações sejam reflexo da prática individualista de professores(as) que permeiam seus trabalhos em apenas um esporte durante todo o semestre, desvalorizando a integralidade da EF como disciplina favorecedora de difusão de conhecimento na sociedade e não meramente uma reprodutora de conteúdos hegemônicos (Bassani *et al.*, 2003).

Já a atividade física foi relatada positivamente, manifestaram o interesse de que se mantenha no futuro atividades desse tipo nas aulas.

As considerações dos(as) estudantes com relação a suas expectativas estiveram centradas não só na constatação do que pode ser propício ou bem aceito no futuro da EFE, mas também em reclamações que pudessem favorecer aulas melhores e com mais atratividade para si próprios(as). Apesar da metodologia e diversificação terem sido as palavras-chave com maior número de considerações, o foco das expectativas foi a prática esportiva, com muitas questões levantadas e solicitadas para se colocar em atuação nas aulas.

5.6 Síntese Conclusiva das Expectativas de Professores(as)

O objetivo foi buscar as expectativas de professores(as) que poderão ser futuramente concretizadas pelo aprendizado do desenvolvimento de aulas da EFE imposto pela pandemia, levando-se em consideração as premissas dentro das dimensões do conhecimento os diálogos apresentaram algumas palavras-chave, assim os diálogos foram bastante positivos sobre suas considerações, com exceção de uma palavra, todas se apresentaram na perspectiva de bom aprendizado com a pandemia e uma provável utilização futura.

Nas expectativas de professores(as), foram quatorze palavras-chave que se destacaram, sendo sete nos Diálogos de Dimensão Atitudinal: criatividade, adaptação, fator psicossocial, participação, motivação, interação e autonomia. Quatro nos Diálogos de Dimensão Conceitual: tecnologia, metodologia, diversificação e preparação. Finalizando com

três nos Diálogos de Dimensão Procedimental: prática esportiva, atividade física e prática corporal.

Nas citações realizadas nos diálogos dos GFs, as considerações foram positivas basicamente para todas as palavras, com uma única exceção relativa à tecnologia, onde se apresentou uma consideração negativa com relação à condição financeira dos(as) estudantes, um cuidado que foi apontado e deve ser levado em consideração para se propiciar a postura da construção de políticas voltadas para a melhoria dos investimentos que possibilitem a distribuição equalitária de condições tecnológicas e educacionais para todos(as) estudantes.

Discutindo cada expectativa através das palavras-chave, para os Diálogos de Dimensão Atitudinal, a criatividade foi apresentada somente pelos professores(as) que a citaram como uma perspectiva para a melhora do trabalho pedagógico, visto que foi bastante útil nas aulas de EFE durante a pandemia. A adaptação foi positiva e deve ser mantida sempre, pois estar se adaptando faz parte da necessidade de quem precisa melhorar sua prática pedagógica. Para o fator psicossocial, a demonstração de que é preciso manter a afetividade mesmo no retorno das atividades para o presencial, porque o trabalho afetivo cativa e traz os(as) estudantes para o processo. A participação também é fundamental para futuras atividades, estar ativo e participante precisa ser uma meta do corpo docente. Com relação à motivação, a citação dos(as) professores(as) foi com relação às atitudes de agradecimento das famílias dos(as) estudantes com relação à ajuda prestada a eles e elas durante a pandemia, fato que repercutiu na classe docente como um estímulo motivacional. A interação também foi citada como acolhimento, assim necessária de se manter nas atividades futuras. Por último, a autonomia, citada somente por professores(as) que entendem o desenvolvimento de aulas de forma mais autônoma por parte dos(as) estudantes, estes(as) podendo atuar livremente para realizar tarefas através da facilidade proporcionada pelos meios tecnológicos.

Com relação às expectativas relatadas nos Diálogos de Dimensão Conceitual, a tecnologia foi citada positivamente, devendo ser mantida para benefício dos(as) estudantes, pois ela é o futuro. Entretanto, também apontaram como ponto negativo a ausência de atividades de capacitação, mesmo pós-pandemia. Já a metodologia foi colocada positivamente, na visão dos(as) professores(as) ela deve se tornar mais interativa e proporcionar uma participação ativa dos(as) estudantes. Com relação à diversificação, as propostas futuras devem sim trazê-la para as aulas, uma vez que demonstraram essa necessidade de conteúdos diversificados, porém sem

apelação aos propostos pela mídia. Ainda citaram a preparação, pois a pandemia deixou clara a necessidade de uma educação continuada para que a prática docente esteja sempre atualizada.

Já as considerações das expectativas feitas nos Diálogos de Dimensão Procedimental, a prática esportiva foi exaltada por alguns como sendo prioridade no trabalho da EFE, devendo ser repensada para favorecer até mesmo a qualidade oferecida como no esporte de rendimento, entretanto também exaltaram o trabalho com relação à atividade física e à prática corporal na mesma proporção. As propostas positivas são uma expectativa do uso das ferramentas incorporadas na pandemia para ampliar o tempo das aulas, seja passando atividades para serem realizadas em casa, seja como meio de socialização da cultura corporal.

Nas colocações dos(as) professores(as) sobre suas expectativas com relação a dimensão atitudinal, ocorreram duas palavras que merecem destaque, a criatividade e a autonomia. A primeira, a criatividade, foi proposta como subterfúgio para facilitação de trabalhos, criar motivação e maior participação dos alunos, uma forma de se reinventar como educador diante das imposições estabelecidas pela pandemia, assim vislumbrando aulas com melhor qualidade de atuação futura, com a utilização de mecanismos descobertos durante o isolamento. Para Chagas, o(a) professor(a) é responsável por mediar as práticas educacionais a fim de que se possa favorecer a inclusão, contudo a criatividade é uma característica pessoal que pode ser diferenciada de acordo com as experiências que cada indivíduo teve a oportunidade de vivenciar em seu ambiente (Chagas *et al.*, 2022).

Apesar da segunda palavra, a autonomia, aparecer dentro das propostas preconizadas pela BNCC, onde sua vinculação vai além da simples captação da cultura corporal, servindo ao(à) estudante para propor uma visão crítica que o(a) auxiliará para confrontar sua realidade (BNCC, 2022), na verdade é um resquício neoliberal que ainda permeia o trabalho da EFE, desvalorizando conhecimentos e os estudos dos(as) professores(as) para gerar uma falsa sensação de que é possível realizar práticas corporais sem instrução adequada, uma forma de compatibilizar mercado e favorecer finanças das redes públicas e aglomerados educacionais com a menor empregabilidade de pessoal especializado. A autonomia ditada pelos valores neoliberais como salvadora da pátria educacional é criticada nos estudos de Neira por expor “o paradoxo entre a crença no aspecto salvacionista da educação e a ignorância generalizada sobre a forma como o poder opera para destruir os conhecimentos originais dos(as) professores(as) e estudantes” (Neira, 2016, p. 25).

Para a dimensão conceitual, dentro das expectativas, a palavra metodologia também foi destaque. Para professores(as), a necessidade de mudanças de seus conceitos metodológicos pode favorecer uma inovação das aulas. Vale ressaltar que essa mudança de característica de trabalho só ocorreu pelas dificuldades encontradas durante a pandemia, onde se viu necessário criar estratégias para transpor a barreira do ensino aprendizagem. De forma direta e muitas vezes, as metodologias ativas foram a forma de trabalho mais propostas para se pensar em uma educação inovadora. Segundo Sheila Saviczki, a metodologia ativa leva o(a) educador(a) a pensar em uma educação dialógica, aberta, problematizadora, participativa, colaborativa, criativa, autônoma e que instigue a curiosidade, através colocação da teoria em prática, requer uma organização de trabalho para se chegar à síntese do conhecimento através de uma mediação que favoreça a construção do conhecimento pelo protagonismo do aluno (Saviczki, 2019).

Para as expectativas procedimentais, professores(as) apontaram positivamente as práticas corporais, as práticas esportivas e atividades físicas, sem distinção de valores ou colocações de desigualdade de interesse.

O esporte nas aulas de EF vem sendo substituídos pelas escolinhas esportivas, muitas vezes aplicadas no contraturno escolar para favorecer a especialização em fundamentos técnicos, aprofundamento de táticas e regras, mas tal atividade descaracteriza a prática educacional e coloca a escola com características de clubinho, por vezes favorecendo a desagregação de valores e estimulando a segregação nas aulas daqueles que não são oportunizados a participar de tal prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de interpretar as questões e reflexões que possam ter contribuído para formação humana na área da EFE frente à crise sanitária desencadeada pela pandemia de COVID-19, observou-se através do estudo que as diversas intercorrências causadas pela pandemia de COVID-19 tiveram consequências de grande impacto na educação mundial. No Brasil, além do fechamento parcial das escolas e transição para atividades escolares por meio emergencial *online*, as aulas foram impactadas de diversas formas: isolamento, indisponibilidade financeira, mortes, falta de tecnologia, desorganização institucional e ainda *Fake News* muitas vezes propagadas por quem deveria aplacar os problemas.

Diante dessas constatações, estudantes do ensino médio e professores(as) externaram seus desafios para enfrentarem as dificuldades, suas possibilidades de realização do processo de ensino e aprendizagem e suas expectativas do que possa futuramente ser utilizado para o trabalho da prática corporal nas aulas de EFE. Os diálogos dos GFs revelaram palavras que foram analisadas e referenciadas nas perspectivas das três dimensões do conhecimento: os Diálogos de Dimensão Atitudinal, os Diálogos de Dimensão Conceitual e os Diálogos de Dimensão Procedimental.

Para os desafios, a quantidade de palavras-chave que embasaram as considerações dos(as) participantes foram em grande parte relativas à dimensão atitudinal em detrimento de considerações sobre as dimensões conceitual e procedimental. As considerações relatadas como desafios foram em grande maioria negativas.

Nos desafios, os Diálogos de Dimensão Atitudinal apontaram como principal impacto e consequências aos(às) participantes o isolamento social, que abalou o estado emocional e talvez tenha desencadeado uma série de problemas: possível estado de depressão, de ansiedade, de solidão e dificuldades no aprendizado.

Nos Diálogos de Dimensão Conceitual, também os desafios estruturais da EFE se apresentaram não só para estudantes, mas também para os(as) professores(as). Demonstrou-se a fragilidade das instituições em lidar com uma forma diferente de seguir com o processo educacional, seja na constatação da falta de material didático específico, indisponibilidade de organização das ações, seja ainda a frágil difusão da *internet* em determinadas localidades, além da insatisfação com conteúdo proposto a serem desenvolvidos por meio de tecnologias não dominadas pelos participantes, o que se apresentou como maior desafio das aulas na pandemia.

Já nos Diálogos de Dimensão Procedimental, o desafio foi relatado pela dificuldade em propor prática corporal ou prática esportiva a distância sem poder orientar ou ser orientado diretamente.

Com relação às possibilidades colocadas em prática nas aulas durante o período pandêmico, os diálogos apresentaram uma flexibilidade sobre o que foi possível se realizar, como se professores(as) e estudantes demonstrassem um sugestivo estado de satisfação com o que foi realizado, ainda que tenham ciência de que não foi o ideal, mas que deram o melhor de si para realização da tarefa.

Assim, nas possibilidades, suas colocações foram em maioria positivas, com um equilíbrio das palavras-chave referentes às três dimensões do conhecimento.

Nos Diálogos de Dimensão Atitudinal, a maior possibilidade foi a interação se apresentando mais eficaz, pois apesar da insatisfação imposta pelo isolamento foi a forma como puderam manter contato com o mundo exterior.

Com relação aos Diálogos de Dimensão Conceitual, apesar das dificuldades e fragilidades encontradas sobre os meios tecnológicos, os relatos trouxeram estes como uma possibilidade bastante positiva, sendo estas conquistas interessantes para a EFE.

Já nos Diálogos de Dimensão Procedimental, ficou evidenciado que ocorreu uma satisfação explícita pelo trabalho prático como possibilidade, ainda que desenvolvido com limitações para as atividades físicas, com pouca ajuda técnica e ausência das práticas corporais e das práticas esportivas.

Para as expectativas os Diálogos de Dimensão Atitudinal, confrontaram as suas próprias questões postas anteriormente como desafios, propondo soluções e até citando palavras que antes não haviam sido apresentadas, por exemplo, a criatividade e adaptação, sendo incluídas como atitudes fundamentais para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

As considerações relativas às expectativas dos Diálogos de Dimensão Conceitual também se apresentaram com um destaque para a citação da melhor preparação dos profissionais atuantes no ensino básico, assim como o uso de metodologias mais inovadoras, não só como fundamentais para estarmos prontos para possíveis fatos como da pandemia, mas também para propor uma constante atualização que favoreça melhores aulas. Apesar da palavra não permear nos diálogos dos(as) estudantes, suas considerações são sugestivas para que os(as) professores(as) estejam sempre se atualizando, criando estratégias de aula que possibilite facilitação do aprendizado e, assim, favorecendo o desenvolvimento do ensino.

Com relação às expectativas dos Diálogos de Dimensão Procedimental o posicionamento de professores(as) é condizente com a realidade vivida nos colégios, com a discussão da necessidade de se aprimorar os trabalhos da prática corporal, assim como a prática esportiva e a atividade física com foco na saúde. Entretanto as colocações feitas por estudantes só estiveram em concordância com a atividade física voltada para saúde, mas discordaram com relação à prática esportiva que consideram sub explorada, não competente e de baixa qualidade em comparação ao trabalho desenvolvido em clubes.

No entendimento demonstrado por estudantes, o tempo de aula é inadequado para o desenvolvimento de qualquer prática corporal, seja uma recreação, seja uma atividade física, seja uma prática esportiva e outras. Também ocorreram relatos da falta de material e de desorganização das áreas próprias para execução das atividades nas escolas.

Apesar das críticas pontuais, uma concordância girou em torno dos diálogos dos(as) estudantes que demonstraram felicidade em participar das aulas, entendimento e necessidade de absorver os conteúdos, respeito e uma admiração incontestável por professores(as) de Educação Física.

Finalizando, as questões dialogadas foram fundamentais para propor um avanço no entendimento sobre a Educação Física durante a pandemia, suas necessidades para aplacar as eventualidades do momento, como se desenvolveu a distância em formato emergencial e como pode proceder utilizando seu aprendizado para o futuro, visando melhorar a sua prática educacional através da utilização das ferramentas desenvolvidas durante as aulas remotas. Também demonstrou a sua importância como uma disciplina responsável no colégio pela socialização, por atuar pelas práticas corporais em um ambiente que facilita discussões sobre o meio social que o(a) estudante vive, favorecendo assim a consciência crítica para auxiliar na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Companhia Editora Nacional, 2008.

ALBERTI, Heinz. **Ensino de jogos esportivos**. Ao livro técnico S/A, 1984.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. FAPERJ, 2009.

ALVES, Gilberto Luiz. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 173-178, 2008.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION *et al.* **APA. Dicionario conciso de Psicología**. Editorial El Manual Moderno, 2010

ARANTES, André; MARTINS, F.; SARMENTO, P. Jogos escolares brasileiros: reconstrução histórica. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.

ARAUJO, Marco Antônio Souto. **Os colégios militares e a pandemia de 2020**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2021.

ARAÚJO, Maria Cristina Cavalcanti *et al.* BULLYING, PRECONCEITO E VIOLÊNCIA LGBTQIA+ FÓBICA EM AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 574-614, 2021.

ARAUJO, Pablo Aires; DA SILVA SOUZA, Maristela; RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: Aproximações preliminares. **Motricidade**, v. 10, n. 4, p. 3-15, 2014.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BAER, Werner. O extenso setor público brasileiro. **Economia brasileira: uma visão histórica**. Rio de Janeiro: Campus, p. 387, 1980.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.

BARBOSA, Andrea Verbena Clementino Rodrigues *et al.* Criatividade e tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia E Educação**, v. 6, n. 1, p. 66-78, 2021.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar: visão de professores. **Conexões**, v. 17, p. e019011-e019011, 2019.

BARBOSA, Leopoldo Nelson Fernandes *et al.* Frequência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em brasileiros na pandemia COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 413-419, 2021.

BASSANI, Jaison José; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Movimento**, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.

BAUER, Katherine W.; YANG, Y. Wendy; AUSTIN, S. Bryn. “How can we stay healthy when you’re throwing all of this in front of us?” Findings from focus groups and interviews in middle schools on environmental influences on nutrition and physical activity. **Health Education & Behavior**, v. 31, n. 1, p. 34-46, 2004.

BAYMA, Fátima *et al.* Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências. **São Paulo: Fundação Getúlio Vargas**, 2004.

BELLINTANI, Adriana Iop. O Positivismo e o Exército Brasileiro. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História–História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009.

BELMONT, Rachel Saraiva; OSBORNE, Renata; LEMOS, Evelyse dos Santos. A sala de aula invertida na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem-Educação democrática para um futuro humano**. Autêntica, 2017.

BISHOP, Jeffrey P.; FITZGERALD, Martin J. Norming COVID-19: The Urgency of a Non-Humanist Holism. **The Heythrop Journal**, 2020.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020.

BLOOM, Benjamin Samuel. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. **Cognitive domain**, 1956.

BOITO JR, Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. **Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina. Buenos Aires: CLACSO**, p. 271-296, 2006.

BORDINHÃO, Lidiane Soares *et al.* Praxiologia Motriz e as dimensões de conhecimento da BNCC: primeiras aproximações. **Conexões**, v. 18, p. e020012-e020012, 2020.

BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. O uso dos grupos focais online síncronos em pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 437-445, 2011.

BOTERO, João Paulo *et al.* Impacto da permanência em casa e do isolamento social, em função da COVID-19, sobre o nível de atividade física e o comportamento sedentário em adultos brasileiros. **Einstein (São Paulo)**, v. 19, 2021.

BOUCHARD, Cea *et al.* Exercise, fitness, and health: the consensus statement. In: **Exercise, fitness, and health: a consensus of current knowledge: proceedings of the International Conference on Exercise, fitness and health, May 29-June 3, 1988, Toronto, Canada**. Human Kinetics Publishers, 1990. p. 3-28.

BOURDIEU, Pierre. Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste. Harvard University Press, 1987.

BOURDIEU, Pierre *et al.* **O poder simbólico**. Lisboa: Disfel, 1989.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1992, 1997.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta" o que é Educação Física". **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 2, n. 2, 1995.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar**. Ideias e Letras, 2021.

BRASIL. Assembléa Geral. Camara dos Deputados. Comissão de Instrução Publica. Barbosa, Ruy; Spindola, Thomaz do Bonfim; Vianna, Ulysses Machado Pereira. Ensino primário, parecer, Brasil, séc. XIX | Reforma do ensino, projeto de lei, Brasil, séc. XIX | Ensino primário, projeto de lei, Brasil, séc. XIX. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 378, 2 p., [1] f.: il., 7 mapas; 31 cm. 1883. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Assembléa Geral. Camara dos Deputados. Comissão de Instrução Publica. Barbosa, Ruy; Spindola, Thomaz do Bonfim; Vianna, Ulysses Machado Pereira. Reforma universitária, projeto de lei, Brasil, séc. XIX | Ensino secundário, projeto de lei, Brasil, séc. XIX | Ensino superior, projeto de lei, Brasil, séc. XIX | Reforma do ensino, projeto de lei, Brasil, séc. XIX. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 74, 11, 5 p., [2] f., 25 p., [1] f. 1882. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL, Constituição. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 2783427841-2783427841, 1996a.

BRASIL, Constituição. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28442-28442, 1996b.

BRASIL. Decreto nº 25.705, de 22 de outubro de 1948. Estabelece normas para a organização da Escola Superior de Guerra. Publicação Original. 1948. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-25705-22-outubro-1948-340304-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20normas%20para%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Superior%20de%20Guerra>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/4/1939**, Página 9073 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página 97 Vol. 4. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Publicação Original. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. Censo demográfico, v. 2010, p. 11, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=1&idnoticia=625&view=noticia>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei Nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7-7, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2GoTPQF>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 63-A, p. 1-1, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Vigilância Alimentar e Nutricional: SISVAN**. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde. Norma Técnica – SISVAN. Material Preliminar. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Anais da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, O. P. A. S. Folha informativa–COVID-19: doença causada pelo novo coronavírus. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.096, de 7 de novembro de 2013. Dispõe sobre a equivalência do curso de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército - ESEFEX ao curso superior de graduação em Educação Física do sistema federal de ensino. DOU nº 218 sexta-feira, 8 de novembro de 2013, Seção 1, p. 11.
Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1483/portaria-mec-n-1.096>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição: 24, seção 1 - Extra A, p. 1, Publicado em: 04/02/2020.

BRASIL. Projeto de Lei n. 5.230/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Autoria do Poder Executivo. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 05 dez 23.

BRASIL. **Reforma Coutto Ferraz**. *Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte, a que se refere o Decreto desta data*. Legislação Informatizada - DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição: 242, seção 1, Publicado em: 18/12/2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo " dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press, 1987.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução na França**. Edipro, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARVALHO, Fabrícia A. T. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2015.

CARVALHO, Nuno Archer de; VEIGA, Feliciano Henriques. Bem-estar, desenvolvimento e atividades organizadas: um estudo com alunos adolescentes. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 356-373, 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Autores Associados, 1999.

CASTELLS, Manuel; ESPANHA, Rita. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2007.

CASTRO, Celso. *In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil*. 1997.

CAVALCANTE, Fernando Resende; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI, Ari. Rui Barbosa e a educação física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições. **Movimento**, v. 26, 2021.

CERICATTO, Camila; ALVES, Cássia Ferrazza; PATIAS, Naiana Dapieve. A maturidade para a escolha profissional em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 22-37, 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

CAZUMBÁ, Isis Pillar *et al.* **Cadernos CRIS-Fiocruz: Panorama da Resposta à COVID-19 pelas Instituições Financeiras Multilaterais–Informe 26-Maio/dezembro-2020**. 2020.

CHAGAS, Andressa Katerine Cunha; DA SILVA, Yan Inácio; GUEDES, Marta Cardoso. A criatividade como estratégia e intervenção para a inclusão escolar na aplicação dos conteúdos

da Educação Física. **Intercontinental Journal on Physical Education ISSN 2675-0333**, v. 4, n. 1, p. 0-0, 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como res do setor privado. **Educação em revista**, v. 32, p. 49-72, 2016.

COELHO, Carolina Goulart; DA FONSECA XAVIER, Fátima Vieira; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education ISSN 2675-0333**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

COLL, César *et al.* Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. In: **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. 2000. p. 182-182.

CONFED. **Revista Educação Física**. Disponível em: <https://www.confef.org.br>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

CONTI, Maria Aparecida; CORDÁS, Táki Athanássios; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. A study of the validity and reliability of the Brazilian version of the Body Shape Questionnaire (BSQ) among adolescents. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 9, n. 3, p. 331-338, 2009.

CORDÁS, Táki Athanássios; CASTILHO, S. Imagem corporal nos transtornos alimentares: instrumento de avaliação: Body Shape Questionnaire. **Psiquiatria biológica**, v. 2, n. 1, p. 17-21, 1994.

CORRÊA, A. C. A fenomenologia das depressões: da nosologia psiquiátrica clássica aos conceitos atuais. **Psiquiatr. biol**, p. 61-72, 1995.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na Educação Física**. Papyrus Editora, 2016.

COSTA, Wagner César Pinheiro; DA CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. Educação física escolar no contexto pandêmico no Município de Vigia de Nazaré no estado do Pará. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 10, p. e105101018728-e105101018728, 2021.

CRODA, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020002, 2020.

CROMPTON, Samuel Willard. **100 guerras que mudaram a História do mundo**. Ediouro Publicações, 2005.

DA COSTA, Eduardo Moura. O conceito de percepção para Alexander Luria e a controvérsia com Kurt Koffka. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 32, p. 14-32, 2017.

DA CUNHA JR, Carlos Fernando Ferreira. O ensino da educação física no imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, 2015.

DALBEN, André *et al.* Criação do departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932). **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 264-286, 2019.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o Conceito de Cultura, Campinas, S. Paulo, Editora: **Autores Associados**, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Grupo Gen-Guanabara Koogan Ed. 2003.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física**. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2ª ed. 2019.

DA ROCHA, Flavia Sucheck Mateus *et al.* O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da Covid-19. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020.

DA SILVA, Adilson *et al.* **Metodologia ativa na educação**. Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=n2h5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=conceito+de+metodologia+ativa+de+ensino&ots=I_6Lm7SNFb&sig=d7-jfCYlyc7Ij461cY5dr3DSVvA#v=onepage&q=conceito%20de%20metodologia%20ativa%20de%20ensino&f=false. Acesso em: 19 mar. 2022.

DA SILVA, Adriana Lúcia Leal; DO NASCIMENTO MASCARENHAS, Suely Aparecida. MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE HUMAITÁ-AMAZONAS. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 45, p. 163-173, 2021.

DA SILVA ALMEIDA, Anderson. A Copa de 1970 nos folhetos de cordel: poesia, futebol e política em tempos de ditadura. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 30, p. 1-34, 2020.

DA SILVA FERREIRA, Elen Cristina; DE OLIVEIRA, Nayara Maria. Evasão escolar no ensino médio: causas e consequências. *Scientia Generalis*, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020.

DA SILVA QUIXABEIRA, Alderise Pereira *et al.* METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma revisão da literatura. **Revista Observatório**, v. 7, n. 1, p. a12pt-a12pt, 2021.

DA SILVA, Tatiane Moura. As competências da BNCC e as tendências pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1, p. 187-198, 2022.

DAUM, David N. *et al.* Como vamos fazer isso? Ensino a distância em educação física—Parte 1. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 92, n. 4, p. 5-10, 2021.

DE ARAÚJO, Angélica Ferreira *et al.* Como os profissionais de educação física se reinventaram durante a pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e04101321045-e04101321045, 2021.

DE JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

DE JESUS MANOEL, Edison. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar—20 anos: uma visão pessoal. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.

DE JESUS MANOEL, Edison. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. **Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo**, v. 8, n. 1, p. 82-97, 1994.

DE MACEDO, Elizabeth Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Currículo: políticas e práticas**, p. 43-58, 1999.

DE MEIRA MATTOS, Carlos. A geopolítica brasileira—predecessores e geopolíticos. **Revista da Escola Superior de Guerra**, n. 39, p. 58-82, 2000.

DE MELLO, João Gabriel; NOVAES, Renato Cavalcanti; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **EAD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

DE MELO GOIS, Pamela Karina *et al.* Reflexões sobre o impacto da pandemia na educação física escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 220-227, 2021.

DE MEUR, Auguste *et al.* **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. 1991.

DE MORAIS LIMEIRA, Aline; DE SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte imperial. 2008.

DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Journal of Physical Education**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

DE OLIVEIRA MADRID, Silvia Christina *et al.* Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 26, n. 277, 2021.

DE OLIVEIRA, Muriel Batista *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021.

DE PAIVA, Fernanda Simone Lopes. Contribuições da Hygiene à escolarização da Educação Física. **Movimento**, v. 10, n. 3, p. 53-75, 2004.

DE PAULA, Sirlene *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: uma Revisão Integrativa sobre os Instrumentos Avaliativos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 3, p. 448-453, 2022.

DE SALES, Soenil Clarinda. Ensino híbrido: o novo normal na educação em tempos de pandemia. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210605193.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DE SOUZA, Cicera Eduarda Almeida *et al.* Incidência da depressão em jovens durante o isolamento social. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e303111032448-e303111032448, 2022.

DE SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de ciências sociais aplicadas**, p. 110-118, 2020.

DE SOUZA, Priscila Rodrigues; DE ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DONATO, Hêrmani. **História da revolução constitucionalista de 1932. Comemorando os 70 anos do evento**. São Paulo: Ibrasa, 2002.

DOS REIS, Aparecido Francisco. Bullying, homofobia e violência no espaço da escola: Pensando gênero, sexualidade e práticas sociais a partir de uma pesquisa de campo. **Conjecturas**, v. 21, n. 2, p. 409-425, 2021.

DOS SANTOS COLVARA, Jonas; DO ESPÍRITO SANTO, Eniel. Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, p. 19-19, 2019.

DOS SANTOS, Valdicleia Batista *et al.* GANHOS E PERDAS NO APRENDIZADO PELA SUSPENSÃO DAS AULAS DEVIDO A PANDEMIA DO COVID-19. **Diálogos em Saúde**, v. 3, n. 1, 2020.

DIECKERT, Jurgen. **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos**. Ao Livro Técnico, 1984.

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil nos anos 90. **Estado e sociedade no Brasil: a obra de Renato Boschi e Eli Diniz**. Rio de Janeiro: CNPq, FAPERJ, INCT/PPED, **Ideia D**, p. 47-72, 2016.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 17, n. 1, 2007.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. **Online**). Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>>. Acesso em, v. 23, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2019. p. 4-12.

ESCOBAR BANDERA, Tania. **Influencia de la timidez en el rendimiento académico**. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Faculdade de Ciências da Educação, Educación Primaria, Universidade de Sevilha, Sevilha, p. 133. 2021.

FARIAS JÚNIOR, José Cazuzza de *et al.* Validade e reprodutibilidade de um questionário para medida de atividade física em adolescentes: uma adaptação do Self-Administered Physical Activity Checklist. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 15, n. 1, p. 198-210, 2012.

FEDERAL, Supremo Tribunal. **Constituição da república federativa do Brasil**. 2019.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Parâmetros curriculares nacionais: reflexões e críticas. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. S77-S83, 2001.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar; DE ALMEIDA, Dulce Filgueira. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1217-1228, 2017.

FERREIRO, Emilia. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. **Alfabetización, teoría y práctica**, v. 4, p. 118-122, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FIRMINO, Simone Gomes; FERREIRA, Gustavo. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-24, 2020.

FISBERG, Regina Mara *et al.* Manual de avaliação do consumo alimentar em estudos populacionais: a experiência do inquérito de saúde em São Paulo (ISA). 2012.

FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação Psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FOX, Kenneth R.; EDMUNDS, Laurel D. Understanding the world of the "fat kid": can schools help provide a better experience? **Reclaiming Children and Youth**, v. 9, n. 3, p. 177, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. **Anais do V Seminário Internacional de profissionalização**, 2015.

FRANZ, Marion J. Consensus statement. **Journal of the American Dietetic Association**, v. 92, n. 9, p. 1136-1139, 1992.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991. 2ª ed.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: Culture, power, and liberation**. Greenwood Publishing Group, 1985.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. A condição esportiva. **Educação**, n. 44, 2019.

FURTADO, Renan Santos. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, p. 156-167, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Cortez, 1983.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor-: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH Editora, 2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GAYA, A. O esporte para crianças e jovens – notas em forma de pós facio. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere-vol. 5**. Editora José Olympio, 2017.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 1, n. 1, p. 18-35, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, p. 99-112, 1996.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 10 ed. 2007.

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, p. e012-e012, 2021.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; DE ALMEIDA GOMES, Luciane. “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.

GOMES, Maria Elásir S.; BARBOSA, Eduardo F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista Educativa**, v. 1, n. 7, 1999.

GONÇALVES, Ana Luíza Nogueira *et al.* COMORBIDADES ASSOCIADAS EM PACIENTES PEDIÁTRICOS POSITIVOS COM COVID-19. **The Brazilian Journal of Infectious Diseases**, v. 25, p. 101104, 2021.

GONÇALVES, Patrícia Palmeira; SILVA, Claudia Neves da. Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. **Revista Katálisis**, v. 23, p. 90-100, 2020.

GONÇALVES, Luis Carlos Oliveira *et al.* A grande variação nos tipos de sintomas e as doenças secundárias causadas pela Covid-19. **BIOMOTRIZ**, v. 15, n. 1, p. 259-268, 2021.

GONDRA, José Gonçalves. Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. In: **ANPUH –Simpósio Nacional de História**, XXIII, Londrina, p. 1-8, 2005.

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo *et al.* The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. **European Physical Education Review**, p. 1356336X211031533, 2021.

GORDON, Allegra R. *et al.* Asynchronous online focus groups for health research: Case study and lessons learned. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 20, p. 1609406921990489, 2021.

GORROÑO, Martínez; EUGENIA, M^a; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis. Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-París, 1848): las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. In: **X Congreso de Historia del Deporte**. 2005.

GUTIERREZ, Washington. **Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS) -Histórico**. Porto Alegre: IPA. 1972.

HARROW, Anita J. **A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives**. Longman Publishing Group, 1972.

HARROW, Anita J. **Taxionomia do domínio psicomotor: manual para a elaboração de objetivos comportamentais em Educação Física**. Globo, 1988.

HILLESHEIM, Danúbia *et al.* Síndrome respiratória aguda grave por COVID-19 em crianças e adolescentes no Brasil: perfil dos óbitos e letalidade hospitalar até a 38^a Semana Epidemiológica de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, 2020.

HIMES, John H.; DIETZ, William H. Guidelines for overweight in adolescent preventive services: recommendations from an expert committee. **The American journal of clinical nutrition**, v. 59, n. 2, p. 307-316, 1994.

HODGES, Charles B. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020.

JAWOREK, Małgorzata; KARASZEWSKI, Włodzimierz; KUCZMARSKA, Magdalena. Source of success of the most valuable sportswear brands in the world. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 21, p. 1050-1056, 2021.

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, 2020.

JIAO, Wen Yan *et al.* Distúrbios comportamentais e emocionais em crianças durante a epidemia de COVID-19. **The Journal of Pediatrics**, v. 221, p. 264-266. e1, 2020.

JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; DE MELO, José Rodrigo Silva. Metodologias inovadoras nas aulas de educação física escolar: uma revisão sistemática da

literatura: Innovative methodologies in school physical education classes: a systematic literature review. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.

JUNIOR, Edivaldo Góis. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da Escola Superior de Educação Física de S. Paulo na década de 1930. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 701-714, 2017.

JUNIOR, Osmar Pedrochi; PEDROCHI, Wellen Eder; ROSSETTO, Hallynnee Héllenn Pires. A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 10, p. e288101371, 2019.

KATCH, F.; MCARDLE, W. **Nutrição Controle de Peso Exercício**. Rio de Janeiro: MEDSI, 1990.

KATZ, Claudio. Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo. **São Paulo**, 2016.

KRATHWOHL, David R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. **Affective domain**, 1964.

KOBAL, Marília Corrêa. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. Orientador: Pedro José Winterstein. 1996. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

KUNZ, Elenor; CARDOSO, Carlos Luiz. **Didática da educação física 1**. Ed. UNIJUI, 1998.

KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; SURDI, Aguinaldo. Das “profundezas do espaço”: considerações sobre o jogo de futebol de um ponto de vista da teoria espacial e corporal. **Kinesis**, v. 39, 2021.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física. **Educação física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, p. 11-23, 2006.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ed. Unijuí, 2003.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, p. 25-32, 2003.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LARA, Tiago Adão. Significados da produção do conhecimento na Pós-Graduação e suas interlocuções com a prática social. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 317-327, 2015.

LE BOULCH. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 2.ed. Tradução: Jeni WOLFF.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: donascimento aos 6 anos**. Trad. Por Ana Guardiola Brizolar. 7ª edição. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

LEFÈVRE, Beatriz H. **Neuropsicologia infantil**. São Paulo, Savier, 1989.

LEIFELD, Fabiana; DE ALMEIDA, Izabelle Cristina; LABIAK, Osni. Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, v. 24, p. 1-8, 2021.

LEITÃO, Marcelo Crepaldi *et al.* Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. **Rev. bras. ciênc. mov**, p. 76-85, 2011.

LEITE, Leilane Shamara Guedes Pereira et al. O ensino remoto de Educação Física em narrativa: entre rupturas e aprendizados na experiência com a tecnologia. **Movimento**, v. 28, p. e28022, 2022.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 11, p. 59-84, 1988.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. In: **COLLOQUE DE LIFBAE**. 2009. p. 18-19.

LI, Weidong; RUKAVINA, Paul; WRIGHT, Paul. Coping against weight-related teasing among adolescents perceived to be overweight or obese in urban physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 31, n. 2, p. 182-199, 2012.

LOHBAUER, Christian. **História das relações internacionais II: o século XX: do declínio europeu à era global**. Vozes, 2005.

LONGMAN. In: **Dictionary of Contemporary English Online**. Pearson Longman, 2022. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/tease>. Acessado em: 03 abr. 2022.

LÓPEZ-FERNÁNDEZ, Ivan; BURGUEÑO, Rafael; GIL-ESPINOSA, Francisco Javier. Percepções de professores de educação física do ensino médio sobre o ensino híbrido um ano após o início da pandemia de COVID-19. **Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública**, v. 18, n. 21, p. 11146, 2021.

LURIA, A. R. A organização cerebral da atividade verbal. Patologia da enunciação verbal. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria, Porto Alegre: Artes Médicas**, p. 212-231, 1987.

MACEDO, Laiz Mara Meneses; DE OLIVEIRA NEVES, Luiz Eduardo. Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

MACEDO, Vera Lúcia *et al.* Aula remota no ensino médio frente a pandemia da COVID19: Uma revisão bibliográfica. **Interfaces do conhecimento**, v. 2, n. 3, 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; TAVARES, Natacha da Silva. Encaixes ou desencaixes? Um debate sobre a educação física escolar e as propostas para o ensino médio gaúcho. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; ARAÚJO, José Carlo Souza. Metamorfoses do pensamento liberal de Rui Barbosa: sua posição sobre Estado e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, n. 14, p. 113-124, 2005.

MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2021.

MACIEL, Ethel *et al.* The SARS-CoV-2 vaccination campaign in Brazil and the invisibility of science evidences. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 951-956, 2022.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendências. **Journal of Physical Education ISSN 2448-2455**, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. Editora Blucher, 1984.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar Prática**, v. 17, n. 2, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2019.

MARRACH, Sonia Alem *et al.* Neoliberalismo e educação. **Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez**, p. 42-56, 1996.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? uma análise crítica dos artigos publicados na Revista Dados. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, p. 133-153, 2013.

MASSUCATO, José Geraldo; BARBANTL, Valdir José. Histórico da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, p. 7-12, 1999.

MATOS, Maria Erlene Vieira. Educação Física em tempos de pandemia no IFCE: Metodologias e conteúdo de maior relevância na visão do estudante. **Conjecturas**, v. 22, n. 4, p. 277-291, 2022.

MATSUDO, Sandra Mahecha; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; BARROS NETO, Turíbio Leite. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 7, p. 2-13, 2001.

MATTOS, Samuel Miranda; DE FREITAS GONÇALVES, Aline; DE MELO FERNANDES, Marcela. Recomendações para o ensino da educação física escolar durante a pandemia Covid-19: um protocolo de revisão. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 13, p. e70101320812-e70101320812, 2021.

MATTOS, Samuel Miranda *et al.* Recomendações de atividade física e exercício físico durante a pandemia Covid-19: revisão de escopo sobre publicações no Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-12, 2020.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Metabolismo Energético no exercício In: Fisiologia do Exercício: Energia, Nutrição e Desempenho Humano. **Tradução Giuseppe Taranto. 5ª edição. Ed Guanabara e Koogan-Rio de Janeiro**, v. 332, 2003.

MELO, Heloisa *et al.* Indicativos de Ansiedade, Estresse e Depressão em Professores e Estudantes no Contexto da Pandemia. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 11, n. 1, p. 95-104, 2022.

MELO, Victor Andrade de. A educação física e o estado novo (1937-1945): a escola nacional de educação física e desportos. **EfDeportes Revista Digital**, v. 12, p. 115, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educabrazil. São Paulo: Midiamix**, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 5ª ed. 2018.

MICHAELIS. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>. Acessado em: 03 abr. 2022.

MHA, The mental health healthcare workers in covid-19. **Mhanational.org**, 2022. Disponível em: < <https://mhanational.org/mental-health-healthcare-workers-covid-19>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

MONTEIRO MARIANO, Cynara. Democratização da Administração Pública e os perigos do fascismo no Brasil. **Revista de la Facultad de Derecho de México**, v. 70, n. 277-I, p. 105-138, 2020.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. Desafios impostos às aulas de Educação Física na pandemia: caminhos para a ressignificação do trabalho docente. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-7, 2021.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha *et al.* Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 245-260, 2017.

MORGAN, Hani. Alleviating the Challenges with Remote Learning during a Pandemic. **Education Sciences**, v. 12, n. 2, p. 109, 2022.

MOURA, Adaene Alves Machado de *et al.* Seria o isolamento social durante a pandemia de COVID-19 um fator de risco para depressão? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, 2022.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Florianópolis: Ed. do Autor, 7 ed. p. 362, 2017.

NASCIMENTO, Matheus Costa *et al.* Atividade física, ansiedade, estresse e depressão de estudantes do ensino médio e superior de instituições públicas pós-pandemia de covid-19 no norte do Brasil. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 52, p. 76-84, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**. Editora Blucher, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física. **Temas em Educação Física escolar**, v. 1, n. 1, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2011.

NETO, João Oliveira Ramos. Como a reforma do ensino médio afeta a rede federal de educação tecnológica. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 7, p. 09-11, 2017.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). 2014.

NUNES, Danilo Henrique; PINA, Selma Tomé; SILVA, Juvêncio Borges. A REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS UNIVERSIDADES E A CONCREÇÃO DA CIDADANIA. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 21, n. 41, p. 159-173, 2021.

NUNES, Mônica. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Educação na contemporaneidade: questões e desafios**, p. 78, 2021.

OLIVEIRA, Larissa BL; LEÃO, Deusmaura Vieira. A ALFABETIZAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO. **Ciclo Revista (ISSN 2526-8082)**, v. 3, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

PACÍFICO, Ana Beatriz *et al.* Comparação da percepção de qualidade de vida entre adolescentes praticantes e não praticantes de esporte no contraturno escolar. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 28, p. 548-555, 2020.

PAESE, Cláudia Regina. Pierre Bourdieu e o ensino no Brasil nos anos 1990. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-14, 2019.

PAVANI, Fabiane Machado *et al.* Covid-19 e as repercussões na saúde mental: estudo de revisão narrativa de literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, 2021.

PAULI, Jandir; GUADAGNIN, Alana; RUFFATTO, Juliane. Valores relativos ao trabalho e perspectiva de futuro para a geração Z. **Ciencias da Administração**, v. 22, n. 57, p. 8-21, 2020.

PAUL, Wolf. Ordem e progresso: origem e significado dos símbolos da bandeira nacional brasileira. **Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo**, v. 95, p. 251-270, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67468>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PEDROSA, Gabriel Frazao Silva; DIETZ, Karin Gerlach. A prática de ensino de arte e Educação Física no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. **AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, p. 4-22, 2007.

PIAGET, Jean. A evolução intelectual da adolescência à vida adulta-Piaget. **Development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

PIAGET, J. **Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood**. **Human Development**. V. 51(1), p 40–47, 2008.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93369>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PIRAN, Niva; TEALL, Tanya. The developmental theory of embodiment. **Preventing eating-related and weight-related disorders: Collaborative research, advocacy, and policy change**, p. 169-198, 2012.

PITANGA, FJ Gondim. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 3, p. 49-54, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

POLLOCK, M. L.; WILMORE, J. H.; FOX III, S. M. **Exercícios na Saúde e na Doença-Avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação**. Rio de Janeiro: Editora MEDSI, 1986.

POWELL, Richard A.; SINGLE, Helen M. Focus groups. **International journal for quality in health care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

PUCHTA, Claudia; POTTER, Jonathan. **Focus group practice**. Sage, 2004.

RESENDE, Rui *et al.* Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n. 2, p. 52-60, 2020.

RIBEIRO, Carlos Vasconcellos; CAVALCANTI, Marcia; PIMENTEL, Aparecido. Abre a câmera, por Favor": Aulas Remotas no Ensino Superior, uma Abordagem Fenomenológica. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Modifica a Lei nº 5453, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Publicado em maio de 2009.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

RUBIN, Kenneth H.; COPLAN, Robert J.; BOWKER, Julie C. Social withdrawal in childhood. **Annual review of psychology**, v. 60, p. 141-171, 2009.

SALLIS, JAMES F. *et al.* Validation of interviewer-and self-administered physical activity checklists for fifth grade students. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 28, n. 7, p. 840-851, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos Hiper-Híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet**. Rio de Janeiro: PAULUS Editora, 2021.

SANTIAGO, Anielli; HOLANDA, Adriano Furtado. Fenomenologia da depressão: uma análise da produção acadêmica brasileira. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 19, n. 1, p. 38-50, 2013.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 1995.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931**. Cria o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. São Paulo, 1931. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4855-27.01.1931.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 5.828, de 4 de fevereiro 1933**. Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino, transformando-a em Departamento de Educação; transfere para este os serviços do Departamento de Educação Física, que fica extinto; cria o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, o Fundo Escolar, a Bolsa de Viagem ou de Estudos, o Museu Central e o Conselho de Educação. Palácio do Governo do Estado de São Paulo, 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5828-04.02.1933.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 6.440, de 16 de maio de 1934**. Restabelece o Departamento de Educação Física. Secretaria da Educação e Saúde Pública, SP, 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6440-16.05.1934.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SAUL, Ana; SILVA, Antonio Fernando. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 90, n. 224, 2009.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 1, p. 9-34, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: ed. 1988.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 227-234, 2010.

SILVA, Alan Camargo. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. **EFDportes. Buenos Aires**, v. 17, n. 172, 2012.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da et al. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores (as) no combate à Covid-19 (Sars-Cov-2). 2021.

SILVA FILHO, Geraldo Pereira; DOS SANTOS FONTENELE, Gilceia Leite. A Educação Física Escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 232-236, 2021.

SILVA, Luiz Augusto da. **ConCeitos de atividade fisiCa e saúde**. 2015.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 3ª ed. 2002.

SCHMIDT, Maria Inês *et al.* Doenças crônicas não-transmissíveis no Brasil: carga e desafios atuais. 2011.

SHROTRI, Madhumita *et al.* An interactive website tracking COVID-19 vaccine development. **The Lancet Global Health**, v. 9, n. 5, p. e590-e592, 2021.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 2003.

SKINNER, B. F. O que é comportamento psicótico. **Teorias da psicopatologia e personalidade**, p. 188-196, 1979.

SKOWRONSKI, Marcelo. Práticas corporais para além das quadras: educação física escolar ao alcance de todos no ensino remoto. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, v. 10, 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **(Coletivo de Autores) Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, S. C. Para ensinar Educação Física: possibilidade de intervenção na escola. 2008.

STATUS, WHO Physical. The use and interpretation of anthropometry. **WHO technical report series**, v. 854, n. 9, 1995.

TAFFAREL, Celi Zulke. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO UNIFICADA. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

TAN, Da Yang; CHEN, Jer-Ming. Bringing physical physics classroom online—challenges of online teaching in the new normal. **The Physics Teacher**, v. 59, n. 6, p. 410-413, 2021.

TANI, G.; DE JESUS MANOEL, E.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TEIXEIRA, David Romão *et al.* Educação física escolar na pandemia da Covid-19: Experiências no ensino médio do nordeste brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 198-198, 2021.

TEIXEIRA, Francisco MP. **Revolução industrial**. São Paulo: Ática, 1995.

TEIXEIRA, Leticia Rodrigues *et al.* Corporeidade e práticas corporais:(des) encontros na produção científica brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 5, p. e510321-e510321, 2023.

TEIXEIRA, Vera Lúcia Macedo de Oliveira *et al.* Aula remota no ensino médio frente a pandemia da COVID19: Uma revisão bibliográfica. **Interfaces do conhecimento**, v. 2, n. 3, 2020.

THE WORD BANK. **Resposta do Banco Mundial ao COVID-19 (coronavírus) na América Latina e Caribe**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/factsheet/2020/04/02/world-bank-response-to-COVID-19-coronavirus-latin-america-and-caribbean>. Acesso em: 7 dez. 2020.

TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 89-99, 2009.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TURRA, CMG *et al.* Planejamento de ensino e avaliação 11. ed. **Rio Grande do Sul: Sagra**, 1988.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; FARIAS, Elizabeth. Universidade virtual: um novo conceito na EAD. **ead. br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real**. São Paulo: Anhembi-Morumbi, p. 47-62, 2003.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

VILCHEZ, Jocelyn A. 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, 2021.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E. G. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas**, v. 2, p. 11-46, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988. Tradução: Maria Penha Villalobos.

YOUNG, Michael FD. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 609-623, 2011.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. trad. **Ernani F. da F. Rosa**. Porto Alegre: **ArtMed**, 1998.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Artmed Editora, 2016.

ZAGANELLI, Bárbara Martins *et al.* O grupo focal na Ciência da Informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 25, n. 3, p. 37-47, 2015.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; DE SOUZA RIZZO, Deyvid Tenner; RIBEIRO, Edineia Aparecida Gomes. Prática pedagógica e docência: o olhar do professor de Educação Física no enfrentamento da Covid-19. **Kinesis**, v. 39, n. 1, 2021.

ZANETTE, Beatriz Sônego; RABELO, Giani. OS IMPACTOS OCORRIDOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2023.

SAVICZKI, Sheila Caroline *et al.* Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio: aplicação de metodologias ativas. 2019.

ZIMBALIST, Andrew; SHERMAN, Howard J. **Comparing economic systems: a political-economic approach**. Academic Press, 2014.

ZOUEIN, Hayat Guimarães Freire. Reflexos da pandemia na prática tecnológica educacional. Reflexos of the pandemic on educational technological practice. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 65286-65303, 2021.

ZHU, Na *et al.* A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **New England journal of medicine**, 2020.

WILSON, Oliver WA *et al.* The impact of the COVID-19 pandemic on US college students' physical activity and mental health. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 18, n. 3, p. 272-278, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* PRIMA-EF: guidance on the European framework for psychosocial risk management: a resource for employer and worker representatives. 2008.

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário Sociodemográfico – Estudante

Dados Pessoais:

ID				Nascimento:	/ /	
Cor: Classificação do IBGE	Branco () Pardo () Preto () Indígena () Amarelo () Outros: _____					
Sexo:	M () F ()	Peso: ()		Altura: ()		

Dados Escolares:

Nome do Colégio:						
Ano:	1° ()	2° ()	3° ()	Ano de ingresso no colégio:		
Como participou das aulas no período da pandemia?	<input type="checkbox"/> Através de material impresso fornecido pelo colégio, com a orientação do(a) professor(a); <input type="checkbox"/> Através de material impresso fornecido pelo colégio, sem a orientação do(a) professor(a); <input type="checkbox"/> Através de atividades online orientadas de forma síncrona; <input type="checkbox"/> Através de atividades online orientadas de forma assíncrona; <input type="checkbox"/> Através de atividades online sem orientação. <input type="checkbox"/> Não participei das aulas na pandemia <input type="checkbox"/> Outros, Descreva: _____					
Quais as disciplinas que têm mais afinidade? Cite três na ordem de preferência:	1- _____ 2- _____ 3- _____ 4- _____					
O Colégio possui rede de internet?	sim () não ()					

Dados Familiares:

N° de indivíduos na residência:			N° de quartos:				
N° de Aparelhos de TV:		Acesso à internet:		Sim () Não () como:			
Celular: Sim () Não ()		Notebook: Sim () Não ()		Tablet: Sim () Não ()			
Impressora: Sim () Não ()		Local para estudo: Sim () Tipo: _____ Não ()					
Possui pacote de dados móveis de internet no celular: () H () 3G () 4G			Possui pacote de internet Wi-Fi na residência: () lenta () média () rápida () não possui				
Possui conta de Sites Net Works:		() WhatsApp () Facebook () Instagram () Outros					
Renda Familiar:	até 1000 ()	até 2000 ()	até 3000 ()	até 4000 ()	até 5000 ()	de 5000 a 10.000 ()	Mais de 10.000 ()

Dados Recreativos e Esportivos:

Gosta de realizar atividades físicas para manutenção da sua saúde?	sim () qual? _____ não ()	
Gosta de praticar algum esporte?	sim () qual? _____ não ()	
Já praticava antes da pandemia?	sim () onde? _____ não ()	

Voltando às aulas que vocês tiveram no período pandêmico:

a) Durante as aulas, os conteúdos propostos de atividades foram práticos ou teóricos?

b) Ocorreu uma preocupação do(a) professor(a) ou do colégio com as questões emocionais de estudantes, devido o momento vivido em função da pandemia?

c) As aulas auxiliaram a reflexão sobre as atividades propostas?

d) As aulas proporcionaram conhecimentos críticos adequados para o desenvolvimento autônomo de atividades físicas?

e) As aulas disponibilizaram conteúdos geradores do desenvolvimento das potencialidades e limites do corpo humano?

f) Dentro dos conteúdos é proposto um estilo de vida ativo, proporcionando a manutenção da saúde?

g) Com a participação nas aulas seria possível se orientar de uma atividade do objeto de conhecimento trabalhado fora do ambiente escolar? Qual objeto?

Data: _____

Apêndice B – Questionário Sociodemográfico – Professor(a)

Dados Pessoais:

ID		Nascimento:	/
Cor: Classificação do IBGE		Branco () Pardo () Preto () Indígena () Amarelo () Outros: _____	
Sexo:	M() F()	Peso: ()	Altura: ()

Dados da Formação Acadêmica:

Graduação em Educação Física:

Ano:	Universidade:
Outra Graduação:	
Ano:	Universidade:
Pós-Graduação:	() Especialização () Mestrado () Doutorado
Ano:	Universidade:
Área de estudo:	

Dados da Atuação Profissional:

Colégio:

Ano de Ingresso:

Carga Horária Semanal:	16 () 20 () 30 () 40 () DE ()	FG:	Sim () Não ()
Possui outra matrícula ou vínculo:	sim () qual? _____		não ()
Possui outra ocupação Profissional:	sim () qual? _____		não ()
Celular: Sim () Não ()	Notebook: Sim () Não ()	Tablet: Sim () Não ()	
Impressora: Sim () Não ()	Local para estudo: Sim () Não () Tipo: _____		
Possui pacote de dados móveis de internet no celular: () H () 3G () 4G	Possui pacote de internet Wi-Fi na residência: () lenta () média () rápida () não possuo		
Possui conta de Sites Net Works:	() WhatsApp () Facebook () Instagram () Outros		
Renda Familiar:	até 1000 ()	até 2000 ()	até 3000 () até 4000 () até 5000 () de 5000 a 10.000 () Mais de 10.000 ()
Participou de algum curso ou treinamento de forma espontânea, fora da sua instituição para se aperfeiçoar nas novas tecnologias?	() sim () não		
Quantos?	() 1 () 2 () 3 () 4 () + de 4 () nenhum		
A instituição ofereceu treinamento para sua atuação na pandemia?	() sim () não		
Qual?	() curso () oficina () suporte técnico		
A instituição ofereceu algum tipo de apoio logístico?	() sim () não		
Cite quais:	() apoio financeiro () notebook () material didático impresso () material para uso digital () tablet () acesso à internet no colégio () plano de dados de internet () câmera digital () soft de conteúdos () acesso a Workspace para vídeo conferências () plataformas digitais () liberdade para montagem de grupos com estudantes em redes sociais		

Dados em relação as aulas de EFE:

Teve dificuldades em se adaptar ao ensino remoto ou híbrido? () nenhuma () pouca () alguma () muita

O planejamento das aulas sofreu modificações em função da pandemia?	() nenhuma () pouca () alguma () muita
Foi necessária adaptação do conteúdo das aulas?	() nenhuma () pouca () alguma () muita
Das práticas corporais previstas pela	() Esportes, quais?

BNCC, quais foram utilizadas como conteúdo de aula no período da pandemia?	<input type="checkbox"/> Ginásticas, quais? _____ <input type="checkbox"/> Danças <input type="checkbox"/> Lutas <input type="checkbox"/> Práticas Corporais de Aventura <input type="checkbox"/> Brincadeiras e Jogos
As atividades de aula foram estabelecidas com maior relevância na dimensão:	<input type="checkbox"/> Conceitual <input type="checkbox"/> Procedimental <input type="checkbox"/> Atitudinal <input type="checkbox"/> todas com mesma relevância

Voltando as aulas que vocês tiveram no período pandêmico:

a) Durante as aulas, os conteúdos propostos de atividades foram práticos ou teóricos?

b) Ocorreu uma preocupação do vocês ou do colégio com as questões emocionais de estudantes, devido o momento vivido em função da pandemia?

c) As aulas auxiliaram a reflexão sobre as atividades propostas?

d) As aulas proporcionaram conhecimentos críticos adequados para o desenvolvimento autônomo de atividades físicas?

e) As aulas disponibilizaram conteúdos geradores do desenvolvimento das potencialidades e limites do corpo humano?

f) Dentro dos conteúdos é proposto um estilo de vida ativo, proporcionando a manutenção da saúde?

g) Com a participação nas aulas seria possível se orientar de uma atividade do objeto de conhecimento trabalhado fora do ambiente escolar? Qual objeto?

Data: _____

Apêndice C – Guia do Moderador - Grupo Focal Online – Estudantes

a) Recursos materiais:

- Notebook com webcam;
- Acesso à *internet*.

b) Participantes:

- Estudantes do ensino médio de instituições rede federal e da rede estadual do Rio de Janeiro.

c) Roteiro:

- I. Preparação – Esclarecimento sobre os propósitos da pesquisa e comprometimento dos participantes.
- II. Desenvolvimento – Diálogo.
- III. Aperfeiçoamento – *Feedback* de propostas feitas por estudantes.
- IV. Encerramento – Fechamento dos trabalhos.

d) Objetivo:

- Dialogar sobre as aulas de EFE no período do isolamento social quanto às questões de desafios, possibilidades e expectativas.

SCRIPT

I. PREPARAÇÃO (10 minutos)

- Abertura do Google Meet aos participantes com gravação;

Obrigado a todos pela presença.

Para iniciarmos, assistiremos à explicação do estudo (slide 1) que seguirá o termo (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) enviado para assinatura.

Vocês estão aqui hoje para dialogar sobre as aulas de EFE durante o período da pandemia relacionada à Covid-19.

Assim, fiquem à vontade para expressar opiniões. Façam as colocações que desejarem de acordo com suas convicções. Nosso encontro está sendo gravado, mas não se preocupem, pois o conteúdo das discussões realizadas será utilizado exclusivamente para fins científicos e sua participação não será identificada.

⇒ Apresentação do Slide 1 – Explicação do Estudo

⇒ Envio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Alguma dúvida para esclarecermos? Vocês estão dispostos a participar? Posso contar com a participação de vocês? Por favor, assinem e reenviem o documento para o e-mail

jairroliveirahand@gmail.com. Como podem observar, temos aqui hoje a presença de mais três professores(as) que ajudarão no nosso encontro. Vamos nos apresentar. Cada participante deve falar seu nome, sua aparência física (caso haja um deficiente visual), idade, colégio, ano de estudo e a atividade recreativo/esportiva que mais gosta de fazer. Eu posso começar?

Eu sou o Jair, sou moreno com 1,85 e 89 quilos e tenho 50 anos. Sou professor de Educação Física, formado na Universidade Federal Rural do RJ, estou no doutorado em educação e estudo a EFE. Gosto de jogar, disputar e interagir. Fui atleta de handebol e judô e hoje meu lazer é realizando mergulho. Nosso diálogo é fundamental para o estudo, pois possibilitará conhecer como se desenvolveu a EFE durante a pandemia da Covid-19. Quem gostaria de ser o próximo a se apresentar?

II. DESENVOLVIMENTO (40 minutos, divididos em 4 etapas)

Etapa 1. Contextualização (10 min)

Nós vamos começar:

O que é a EFE? Descrevam o que vocês entendem por essa disciplina. (tempo para resposta de estudantes - 3 min)

Será que “Uma boa aula é reflexo do somatório entre o espírito de corpo de um bom(ao) professor(a) mais a motivação que a turma apresenta para realização das atividades”

Pergunto então:

O que vocês consideram como uma boa aula de EFE? (5 min)

Vocês tiveram aulas de EFE durante o período de pandemia?

Vamos imaginar e escrever em uma folha palavras *positivas* e/ou *negativas* que definem essas aulas. Ao meu sinal, levantem a folha e mostrem.

Retomar a discussão: Como foram essas aulas (remotas ou híbridas) na avaliação de você?

Etapa 2. desafios (10 min)

Consideram que tiveram algum *enfrentamento (dificuldade) para participar das aulas de EF remotas? E híbridas nos casos em que se aplica?*

As dificuldades foram exclusivas da EF ou permearam outras disciplinas também? Falem um pouco sobre isso.

Na avaliação de vocês, descrevam o que era a EF no período pré-pandemia e o que é a EF no período pandêmico, no que diz respeito aos desafios e às dificuldades?

Etapa 3. Possibilidades (10 min)

Agora que já falamos sobre os desafios e as dificuldades, vamos conversar um pouco sobre as possibilidades? Houve algum momento das aulas em que vocês se lembrem de alguma conquista que só foi possível por causa do contexto remoto e/ou híbrido? Relatem essas experiências.

Na avaliação de vocês, descrevam o que era a EF no período pré-pandemia e o que é a EF no período pandêmico, no que diz respeito às possibilidades?

Etapa 4. Expectativas (10 min)

Se fosse possível voltar ao passado e dar um recado aos(as) professores(as) de Educação Física do presente a respeito desse período pandêmico, o que vocês diriam para que eles estivessem mais bem preparados? E aos(as) professores(as) do futuro, pós pandemia, qual recado vocês passam para a melhora das aulas de EF?

O que especificamente esperar das aulas EFE no período pós pandemia?

Se o tempo permitir:

III. APERFEIÇOAMENTO (5 minutos)

Antes de terminarmos nosso encontro, vocês gostariam de fazer alguma sugestão para que as aulas de EFE fiquem cada vez melhor?

IV. ENCERRAMENTO (5 minutos)

Gostaria de coração de agradecer a participação de todos. Com certeza o nosso diálogo fará toda diferença no estudo.

Foi enviado aos seus colégios uma lembrança com todo carinho, por favor retirem na secretaria ou coordenação. Vocês são o motivo da minha inspiração, VALEU MOÇADA!

Entregar o Questionário sociodemográfico.

Apêndice D – Guia do Moderador - Grupo Focal Online – Professores(as)

e) Recursos materiais:

- Notebook com webcam;
- Acesso à *internet*.

f) Participantes:

- Professores(as) de EFE do ensino médio de instituições rede federal e da rede estadual do Rio de Janeiro.

g) Roteiro:

- V. Preparação – Esclarecimento sobre os propósitos da pesquisa e comprometimento dos participantes.
- VI. Desenvolvimento – Diálogo.
- VII. Aperfeiçoamento – *Feedback* de propostas feitas pelos(as) professores(as).
- VIII. Encerramento – Fechamento dos trabalhos.

h) Objetivo:

- Dialogar sobre as aulas de EFE no período do isolamento social quanto às questões de desafios, possibilidades e expectativas.

SCRIPT

III. PREPARAÇÃO (10 minutos)

- Abertura do Google Meet aos participantes com gravação;

Obrigado a todos pela presença.

Para iniciarmos, assistiremos à explicação do estudo (slide 1) que seguirá o termo (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) enviado para assinatura.

Vocês estão aqui hoje para dialogar sobre as aulas de EFE durante o período da pandemia relacionada à Covid-19.

Assim, fiquem à vontade para expressar opiniões. Façam as colocações que desejarem de acordo com suas convicções. Nosso encontro está sendo gravado, mas não se preocupem, pois o conteúdo das discussões realizadas será utilizado exclusivamente para fins científicos e sua participação não será identificada.

⇒ Apresentação do Slide 1 – Explicação do Estudo

⇒ Envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Alguma dúvida para esclarecermos? Vocês estão dispostos a participar? Posso contar com a participação de todos? Por favor, assinem e reenviem o documento para o e-mail jairroliveirahand@gmail.com. Como podem observar, temos aqui hoje a presença de mais três professores(as) que ajudarão no nosso encontro. Vamos nos apresentar. Cada participante deve falar seu nome, sua aparência física, idade, colégio que leciona, sua formação acadêmica e a atividade recreativo/esportiva que mais gosta de fazer. Eu posso começar?

Eu sou o Jair, sou moreno com 1,85 e 89 quilos e tenho 50 anos. Sou professor de Educação Física, formado na Universidade Federal Rural do RJ, estou no doutorado em educação e estudo a EFE. Gosto de jogar, disputar e interagir. Fui atleta de handebol e judô e hoje meu lazer é realizando mergulho. Nosso diálogo é fundamental para o estudo, pois possibilitará conhecer como se desenvolveu a EFE durante a pandemia da Covid-19. Quem gostaria de ser o próximo a se apresentar?

IV. DESENVOLVIMENTO (40 minutos, divididos em 4 etapas)

Etapa 1. Contextualização (10 min)

Nós vamos começar:

O que é a EFE? Descrevam o que vocês entendem por essa disciplina. (tempo para resposta de estudantes - 3 min)

Será que “Uma boa aula é reflexo do somatório entre o espírito de corpo de um bom(ao) professor(a) mais a motivação que a turma apresenta para realização das atividades”

Pergunto então:

O que vocês consideram como uma boa aula de EFE? (5 min)

Vocês ministraram aulas de EFE durante o período de pandemia?

Vamos imaginar e escrever em uma folha palavras *positivas* e/ou *negativas* que definem essas aulas. Ao meu sinal, levantem a folha e mostrem.

Retomar a discussão: Como foram essas aulas (remotas ou híbridas) na avaliação de você?

Etapa 2. desafios (10 min)

Consideram que tiveram algum *enfrentamento (dificuldade)* para ministrar as aulas de EF remotas? E híbridas nos casos em que se aplica?

Na avaliação de vocês, descrevam o que era a EF no período pré-pandemia e o que é a EF no período pandêmico, no que diz respeito aos desafios e às dificuldades?

Etapa 3. Possibilidades (10 min)

Agora que já falamos sobre os desafios e as dificuldades, vamos conversar um pouco sobre as possibilidades? Houve algum momento das aulas em que vocês se lembrem de alguma conquista que só foi possível por causa do contexto remoto e/ou híbrido? Relatem essas experiências.

Na avaliação de vocês, descrevam o que era a EF no período pré-pandemia e o que é a EF no período pandêmico, no que diz respeito às possibilidades?

Etapa 4. Expectativas (10 min)

Se fosse possível voltar ao passado e dar um recado aos(as) professores(as) de Educação Física do presente a respeito desse período pandêmico, o que vocês diriam para que eles estivessem mais bem preparados? E aos(as) professores(as) do futuro, pós pandemia, qual recado vocês passam para a melhora das aulas de EF?

O que especificamente esperar das aulas EFE no período pós pandemia?

III. APERFEIÇOAMENTO (5 minutos)

Antes de terminarmos nosso encontro, vocês gostariam de fazer alguma sugestão para que as aulas de EFE fiquem cada vez melhor?

IV. ENCERRAMENTO (5 minutos)

Gostaria de coração de agradecer a participação de todos. Com certeza o nosso diálogo fará toda diferença no estudo.

Foi enviado aos seus colégios uma lembrança com todo carinho, por favor retirem na secretaria ou coordenação. Fico muito feliz de poder contar com a participação de tão valorosos profissionais, VALEU MOÇADA!

Entregar o Questionário sociodemográfico.

Apêndice E - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Vossa instituição está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **Educação Física Escolar no período da pandemia de covid-19: desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e estudantes**, conduzida pelo Professor **Jair Rocha de Oliveira** e orientada pela Professora **Fabiane Frota da Rocha Morgado**.

Este estudo tem por objetivo analisar as atividades desenvolvidas pela Educação Física Escolar (EFE) durante o período de isolamento social, justificando-se pela possibilidade de verificação do alinhamento das bases comuns curriculares e com o objetivo claro de propor futuras mudanças na EFE. A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderão desistir sem ter qualquer prejuízo.

Esclarecimentos:

Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e esclareça as dúvidas. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peça que assine ao final do documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador.

Deverá apresentar um(a) professor(a) e um(a) estudante que representarão seu colégio na reunião que acontecerá por meio virtual, utilizando-se Jitsi Meet, uma plataforma de videoconferências.

Portanto para execução da pesquisa é identificado as suposições de riscos de acordo com as orientações contidas nas Resoluções CNS 466/12 (Brasil, MS, 2012):

- ✓ **Riscos de origem psicológica:** Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas;
- ✓ **Riscos de origem física:** Cansaço

Assim, mesmo com a suposição de **RISCO MÍNIMO** conferida a aplicação das atividades, disponibilizaremos acompanhamento psicológico de um profissional durante os trabalhos.

Benefícios:

Todos(as) participantes receberão certificado de 20 horas por “Coparticipação em pesquisas pro desenvolvimento de novas tecnologias para EFE.” O certificado elaborado pelo UFRRJ, com representatividade junto a Pró Reitoria de Pós-graduação da UFRRJ.

Custos (zero):

Nenhum participante terá que utilizar despesas para participar da atividade. Não há

Rubrica do participante:

Rubrica do Pesquisador:

valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores. Danos comprovadamente

decorrente da participação no estudo serão indenizados, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Procedimentos:

A atividade em grupo focal *online* (Jitsi Meet) contará com outras 9 instituições, sendo coletiva com data a ser orientada e com duração de mais ou menos 60 minutos. Ao término receberá para preenchimento um questionário sociodemográfico.

Responsabilidade:

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde com a participação na pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os contatos em caso de dúvidas:

Contatos:

Em caso de dúvidas pedimos a gentileza de entrar em contato:

Jair Rocha de Oliveira, Prof.

Professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro

Matrícula: 1209991 - CREF: 015476

Doutorando em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Matrícula: 20201000147 - PPGEDUC

Cel.: 968457007 - E-mail: jairroliveirahand@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

TERMO DE ACEITE:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa, e que concordo com o desenvolvimento da atividade e participação de nossa instituição.

Data: _____

Nome do(a) representante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Apêndice F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Educação Física Escolar no período da pandemia de covid-19: desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e estudantes**, conduzida pelo Professor **Jair Rocha de Oliveira** e orientada pela Professora **Fabiane Frota da Rocha Morgado**.

Este estudo tem por objetivo analisar as atividades desenvolvidas pela Educação Física Escolar (EFE) durante o período de isolamento social, justificando-se pela possibilidade de verificação do alinhamento das bases comuns curriculares e com o objetivo claro de propor futuras mudanças na EFE. A participação não é obrigatória e a qualquer momento, poderá desistir de retirando o consentimento sem ter qualquer prejuízo.

Esclarecimentos:

Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e esclareça as dúvidas. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final do documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador.

Você será o(a) professor(a) que representará seu colégio na reunião que acontecerá por meio virtual, utilizando-se Jitsi Meet, uma plataforma de videoconferências.

Portanto para execução da pesquisa é identificado as suposições de riscos de acordo com as orientações contidas nas Resoluções CNS 466/12 (Brasil, MS, 2012):

✓ **Riscos de origem psicológica:** Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas;

✓ **Riscos de origem física:** Cansaço

Assim, mesmo com a suposição de **RISCO MÍNIMO** conferida a aplicação das atividades, disponibilizaremos acompanhamento psicológico de um profissional durante os trabalhos.

Benefícios:

Todos(as) participantes receberão certificado de 20 horas por “Coparticipação em pesquisas pro desenvolvimento de novas tecnologias para EFE.” O certificado elaborado pelo UFRRJ, com representatividade junto a Pró Reitoria de Pós-graduação da UFRRJ.

Custos (zero):

Nenhum participante terá que utilizar despesas para participar da atividade. Não há

Rubrica do participante:

Rubrica do Pesquisador:

valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores. Danos comprovadamente decorrente da participação no estudo serão indenizados, segundo as determinações do Código

Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Procedimentos:

A atividade em grupo focal online (Jitsi Meet) contará com outras 9 instituições, sendo coletiva com data a ser orientada e com duração de mais ou menos 60 minutos. Ao término receberá para preenchimento um questionário sociodemográfico.

Responsabilidade:

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde com a participação na pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os contatos em caso de dúvidas:

Contatos:

Em caso de dúvidas pedimos a gentileza de entrar em contato:

Jair Rocha de Oliveira, Prof.

Professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro

Matrícula: 1209991 - CREF: 015476

Doutorando em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Matrícula: 20201000147 - PPGEDUC

Cel.: 968457007 - E-mail: jairroliveirahand@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

TERMO DE ACEITE:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa, e que concordo com o desenvolvimento da atividade e participação de nossa instituição.

Data: _____

Nome do(a) professor(a): _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Apêndice G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL

O(a) menor em vossa guarda está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Educação Física Escolar no período da pandemia de covid-19: desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e estudantes**, conduzida pelo Professor **Jair Rocha de Oliveira** e orientada pela Professora **Fabiane Frota da Rocha Morgado**.

Este estudo tem por objetivo analisar as atividades desenvolvidas pela Educação Física Escolar (EFE) durante o período de isolamento social, justificando-se pela possibilidade de verificação do alinhamento das bases comuns curriculares e com o objetivo claro de propor futuras mudanças na EFE. A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de retirando o consentimento sem ter qualquer prejuízo.

Esclarecimentos:

Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e esclareça as dúvidas. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final do documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador.

O(a) estudante representará seu colégio na reunião que acontecerá por meio virtual, utilizando-se Jitsi Meet, uma plataforma de videoconferências.

Portanto, para execução da pesquisa é identificado as suposições de riscos de acordo com as orientações contidas nas Resoluções CNS 466/12 (Brasil, MS, 2012):

✓ **Riscos de origem psicológica:** Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas;

✓ **Riscos de origem física:** Cansaço

Assim, mesmo com a suposição de **RISCO MÍNIMO** conferida a aplicação das atividades, disponibilizaremos acompanhamento psicológico de um profissional durante os trabalhos.

Benefícios:

Todos(as) participantes receberão certificado de 20 horas por “Coparticipação em pesquisas pro desenvolvimento de novas tecnologias para EFE.” O certificado elaborado pelo UFRRJ, com representatividade junto a Pró Reitoria de Pós-graduação da UFRRJ.

Custos (zero):

Nenhum participante terá que utilizar despesas para participar da atividade. Não há

Rubrica do participante:

Rubrica do Pesquisador:

valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores. Danos comprovadamente decorrente da participação no estudo serão indenizados, segundo as determinações do Código

Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Procedimentos:

A atividade em grupo focal online (Jitsi Meet) contará com outras 9 instituições, sendo coletiva com data a ser orientada e com duração de mais ou menos 60 minutos. Ao término receberá para preenchimento um questionário sociodemográfico.

Responsabilidade:

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde com a participação na pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os contatos em caso de dúvidas:

Contatos:

Em caso de dúvidas pedimos a gentileza de entrar em contato:

Jair Rocha de Oliveira, Prof.

Professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro

Matrícula: 1209991 - CREF: 015476

Doutorando em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Matrícula: 20201000147 - PPGEDUC

Cel.: 968457007 - E-mail: jairroliveirahand@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

TERMO DE ACEITE:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa, e que concordo com o desenvolvimento da atividade e participação de nossa instituição.

Data: _____

Nome do(a) responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____

Apêndice H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - ESTUDANTE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Educação Física Escolar no período da pandemia de covid-19: desafios, possibilidades e expectativas de professores(as) e estudantes**, conduzida pelo Professor **Jair Rocha de Oliveira** e orientada pela Professora **Fabiane Frota da Rocha Morgado**.

Este estudo tem por objetivo analisar as atividades desenvolvidas pela Educação Física Escolar (EFE) durante o período de isolamento social, justificando-se pela possibilidade de verificação do alinhamento das bases comuns curriculares e com o objetivo claro de propor futuras mudanças na EFE. A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de retirando o consentimento sem ter qualquer prejuízo.

Esclarecimentos:

Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e esclareça as dúvidas. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final do documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador.

Você será o(a) estudante que representará seu colégio na reunião que acontecerá por meio virtual, utilizando-se Jitsi Meet, uma plataforma de videoconferências.

Portanto, para execução da pesquisa é identificado as suposições de riscos de acordo com as orientações contidas nas Resoluções CNS 466/12 (Brasil, MS, 2012):

✓ **Riscos de origem psicológica:** Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço ao responder às perguntas;

✓ **Riscos de origem física:** Cansaço

Assim, mesmo com a suposição de **RISCO MÍNIMO** conferida a aplicação das atividades, disponibilizaremos acompanhamento psicológico de um profissional durante os trabalhos.

Benefícios:

Todos(as) participantes receberão certificado de 20 horas por “Coparticipação em pesquisas pro desenvolvimento de novas tecnologias para EFE.” O certificado elaborado pelo UFRRJ, com representatividade junto a Pró Reitoria de Pós-graduação da UFRRJ.

Custos (zero):

Nenhum participante terá que utilizar despesas para participar da atividade. Não há valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores. Danos comprovadamente decorrente da participação no estudo serão indenizados, segundo as determinações do Código

Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Procedimentos:

A atividade em grupo focal online (Jitsi Meet) contará com outras 9 instituições, sendo coletiva com data a ser orientada e com duração de mais ou menos 60 minutos. Ao término receberá para preenchimento um questionário sociodemográfico.

Responsabilidade:

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde com a participação na pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os contatos em caso de dúvidas:

Contatos:

Em caso de dúvidas pedimos a gentileza de entrar em contato:

Jair Rocha de Oliveira, Prof.

Professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro

Matrícula: 1209991 - CREF: 015476

Doutorando em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Matrícula: 20201000147 - PPGEDUC

Cel.: 968457007 - E-mail: jairroliveirahand@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

TERMO DE ACEITE:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa, e que concordo com o desenvolvimento da atividade e participação de nossa instituição.

Data: _____

Nome do(a) estudante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Apêndice J – FICHA DE ANÁLISE



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC

FOLHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Objetivo da Ficha de Análise de Conteúdo é facilitar dentro dos textos transcritos dos Grupos Focais a percepção qualitativa e quantitativa, direta ou indireta dos termos básicos relacionados aos pressupostos básicos da pesquisa, citados positivamente ou negativamente nas fases da discussão.

	Palavras Chaves	Grupo Focal Estudantes da Rede Estadual									
		Contextualização		Enfrentamentos		Possibilidades		Expectativas		Aperfeiçoamento	
		Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											

	Palavras Chaves	Grupo Focal Estudantes da Rede Federal									
		Contextualização		Enfrentamentos		Possibilidades		Expectativas		Aperfeiçoamento	
		Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											

	Palavras Chaves	Grupo Focal Professores da Rede Estadual									
		Contextualização		Enfrentamentos		Possibilidades		Expectativas		Aperfeiçoamento	
		Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											

	Pressupostos Básicos	Grupo Focal Professores da Rede Federal									
		Contextualização		Enfrentamentos		Possibilidades		Expectativas		Aperfeiçoamento	
		Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
1											
2											
3											
4											
5											
6											

ANEXOS

ANEXO A – Capa do Jornal O Globo



Figura 1 – Jornal O Globo - Edição de 18 de dezembro de 1989

ANEXO B – Capa da Revista Veja



Figura 2 – Capa da revista Veja, década de 90 (Google)

ANEXO C - Procedimentos

Quadro 2: Procedimentos.

Atividade	Data	Horário	O que é necessário?
• Termos de aceite	31/05	20 h	Assinatura e reenvio;
• Questionário Sociodemográfico	31/05	20 h	Preenchimento e reenvio;
• Preparação	-	-	a) Estar em local com acesso à internet, preferencialmente sem interferência de outros ou incompatível a atividade de estudo; b) Estar disponível 10 minutos antes do início, com a possibilidade de acesso ao Google Meet; c) Estar trajado de maneira adequada, se estudante, preferencialmente com uniforme do seu colégio; d) Deixar disponível ao seu lado ou em fácil acesso água para manter a hidratação das cordas vocais e não prejudicar a fala.
• Grupo Focal Online A	07/06	19 h	Acessar link: meet.google.com/tbf-qqxb-gxz
• Grupo Focal Online B	14/06	19 h	Acessar link: meet.google.com/tbf-qqxb-gxz
• Grupo Focal Online C	21/06	19 h	Acessar link: meet.google.com/tbf-qqxb-gxz
• Grupo Focal Online D	28/06	19 h	Acessar link: meet.google.com/tbf-qqxb-gxz
• Encerramento	-	-	Receber os certificados e brindes junto a secretaria do Colégio.

ANEXO D

Figura 4 - Desenvolvimento da Análise e Interpretação de Dados

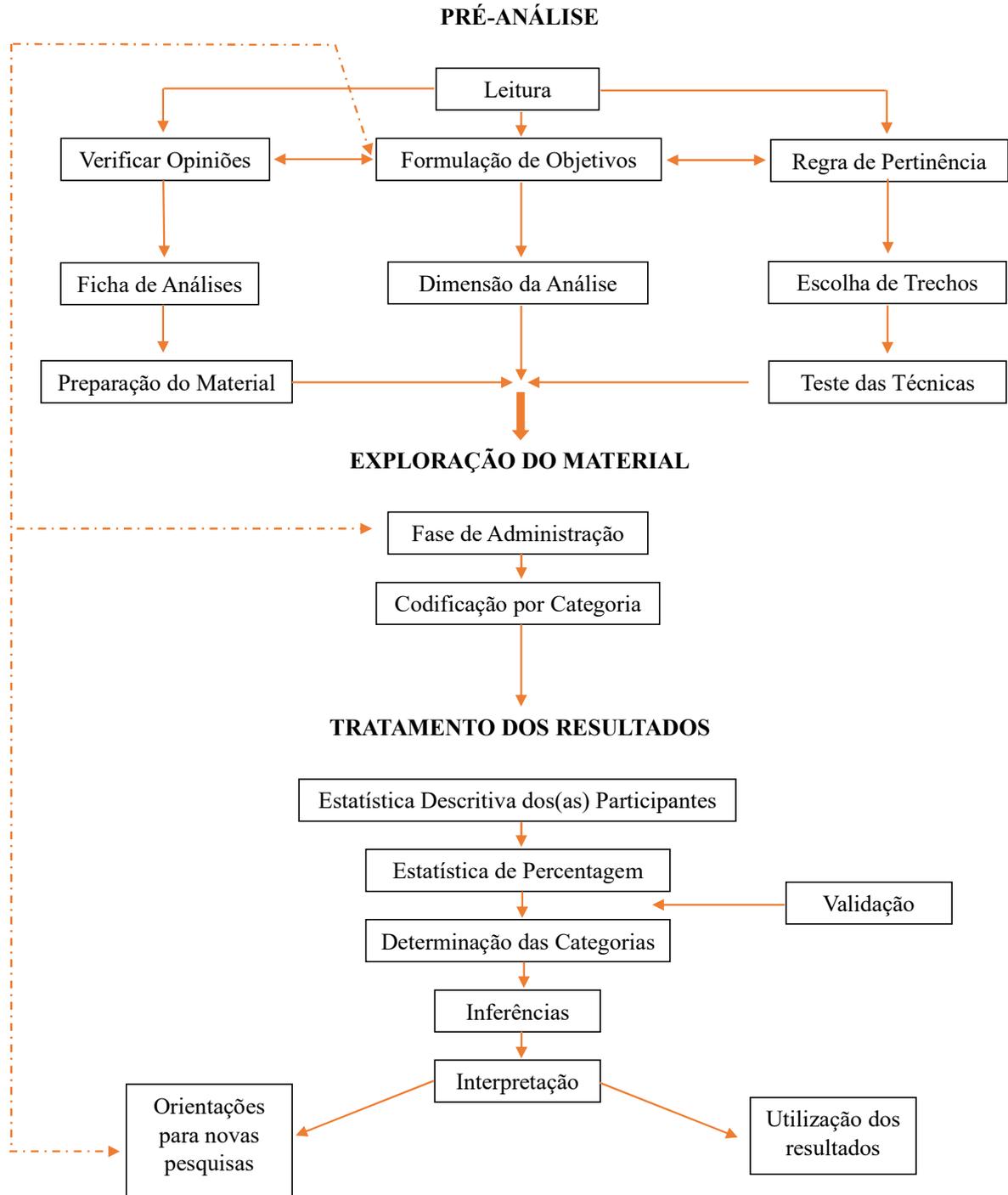


Figura 4 - Desenvolvimento da Análise e Interpretação de Dados.

Fonte: adaptação de Bardin (2022, p. 128) para o contexto da pesquisa.