



REESMA, Humaitá - Amazonas, Volume XX, nº 2, jul-dez. 2026, p. 634-649.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA: OLHARES DE PROFESSORES

PHYSICS EDUCATION TEACHING DURING PANDEMIC: TEACHERS' VIEWS

Amanda Tener Lima¹

Miyuki Yamashita²

Wilmo Ernesto Francisco Junior³

Resumo: A pandemia da COVID-19 provocou profundas transformações no campo educacional, impactando de forma significativa o trabalho docente em diferentes áreas do conhecimento. No âmbito da Educação Física escolar, tais mudanças impuseram desafios específicos, especialmente em razão das características corporais e práticas que constituem essa disciplina. O presente estudo teve como objetivo investigar as práticas de ensino de Educação Física no contexto do ensino remoto durante o período pandêmico, a partir das percepções de professores que atuaram no ensino fundamental no estado de Alagoas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, realizada com 16 professores, cujos dados foram coletados por meio de questionário online e analisados à luz da literatura e da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam a pouca ou inexistente experiência prévia dos docentes com o ensino remoto, a intensificação da carga de trabalho, a necessidade de adaptação às tecnologias digitais e as dificuldades relacionadas à participação dos alunos, principalmente devido às desigualdades de acesso a dispositivos e à internet. Conclui-se que, apesar do desenvolvimento de novas competências tecnológicas, o ensino remoto em Educação Física apresentou limitações quanto ao engajamento discente e, por conseguinte, à efetividade pedagógica.

Palavras-chave: Ensino remoto; Práticas em Educação Física; Covid-19.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGFOP-UFAL). Email: amanda.tener@arapiraca.ufal.br.

²Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de Alagoas. Email: miyuki.yamashita@arapiraca.ufal.br.

³Doutor em Química em educação química) pelo IQ-UNESP. Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Email: wilmojr@gmail.com



Abstract: The COVID-19 pandemic brought profound transformations to the educational field, significantly impacting teaching practices across different areas of knowledge. In the context of school Physical Education, these changes imposed specific challenges, particularly due to the bodily and practical characteristics that define this discipline. The present study aimed to investigate Physical Education teaching practices within remote education during the pandemic period, based on the perceptions of teachers who worked in elementary schools in the state of Alagoas. This is a qualitative study, with a descriptive and exploratory approach, conducted with 16 teachers whose data were collected through an online questionnaire and analyzed in light of the literature and content analysis. The results highlight the teachers' limited or nonexistent prior experience with remote teaching, the intensification of workload, the need to adapt to digital technologies, and the difficulties related to student participation, mainly due to inequalities in access to devices and the internet. It is concluded that, despite the development of new technological competencies, remote Physical Education teaching presented limitations regarding student engagement and pedagogical effectiveness.

Keywords/Palabras clave: Online teaching; Physics education practice; Covid-19.



1 INTRODUÇÃO

No final de dezembro de 2019, passou a circular o vírus SARS-CoV-2, responsável pela Síndrome Respiratória Aguda Grave, conhecida como COVID-19. A progressão do número de infecções resultou em uma pandemia de magnitude nunca vista, originando um cenário de mudanças e incertezas em diversas instâncias sociais. Uma das principais medidas de contingência foi o isolamento social, o que impactou significativamente as atividades educacionais. Esse novo cenário implicou em mudanças das atividades de ensino, particularmente a adoção de aulas remotas mediadas por tecnologias da informação e comunicação.

Com a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, diversas adaptações foram necessárias frente essa nova realidade educacional. Enquanto isso, educadores foram desafiados a implementar em tempo recorde novas estratégias de ensino em substituição ao ensino presencial (GOEDERT; ARNDT, 2020). Nesse contexto, diferentes disciplinas demandaram diferentes estratégias em função de suas especificidades. A educação física, como uma área de conhecimento que lida diretamente com o corpo, foi atravessada por desafios pouco imaginados e pensados anteriormente.

Composto por temas ou tipos de atividades que abarcam jogos, esportes, ginástica, dança, entre outras, a expressão corporal em diversas instâncias torna-se central para essa área do conhecimento (Coletivo de autores, 2012). Diante do exposto, surgiu o interesse em investigar o ensino de Educação Física no modelo remoto durante o período pandêmico. Para tanto, a seguinte questão foi norteadora da pesquisa: Quais práticas de ensino de educação física foram mobilizadas e impactadas pela pandemia da COVID-19? O estudo enfocou o cenário do estado de Alagoas, tendo como colaboradores professores que atuavam nas redes estaduais e municipais de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os indícios de atividades físicas têm registros desde as civilizações antigas, como a Egípcia e a Mesopotâmica. Nestes períodos, valoriza-se as relações com a saúde, destreza e o desenvolvimento humano. No entanto, foi na Grécia Antiga que se consolidou uma concepção mais abrangente da educação física (GAYA, 2014). O culto ao corpo e a prática esportiva eram elementos centrais na formação dos cidadãos, buscando a harmonia entre mente e corpo.



No fim do século XVIII e início do século XIX, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação surgem no contexto escolar como resposta às demandas de uma sociedade em consolidação e com sua prática pedagógica elaborada em conformidade com os interesses da classe social dominante naquela época. “Para essa nova sociedade, tornava-se necessário “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (Coletivo de autores, 2012. p.51).

Nesse contexto, a concepção higienista trouxe consigo uma preocupação voltada a necessidade de cuidados físicos do corpo. O exercício físico passou a ser visto como “receita” ou remédio” para obter o corpo saudável, ágil e disciplinado, exigido por essa sociedade, e começou a ser utilizado na formação de hábitos de higiene e saúde (DARIDO, 2003). Posteriormente, a educação física escolar passou por um período de militarização, especialmente em países como a Alemanha, onde foi construída visando a preparação de soldados (Darido; Rangel, 2005).

No Brasil, a partir do século XX, influenciado pelos métodos ginásticos e o militarismo militar, as aulas de educação física passaram a um contexto exclusivamente práticas, ministrada por militares do exército, buscando transformar os cidadãos em homens fortes, saudáveis, disciplinados, ágeis e capacitados para atuar em guerras (Coletivo de autores, 2012). Essas concepções refletiam uma visão restrita do corpo e dos objetivos da educação física, que estava mais relacionada à promoção da saúde física do que ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Com o avanço das ideias pedagógicas e autores como Dewey (1916) que enfatizaram a importância da experiência física e do movimento como elementos essenciais na aprendizagem, a educação física começou a ser pensada de forma mais integrada à educação como um todo (Darido; Rangel, 2005). Após a Segunda Guerra mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, a influência do esporte prevalece. O esporte determina o conteúdo de ensino da educação física. O professor é instrutor/treinador e alunos recrutas/atletas (Coletivo de autores, 2012). O foco excessivo em práticas esportivas podia excluir alunos menos habilidosos ou interessados, perpetuando uma visão estreita do que deveria ser a educação física.

Com o passar do tempo, especialmente no século XX, começaram a surgir abordagens mais inclusivas e diversificadas, valorizando atividades lúdicas, expressivas e de movimento, que contemplavam uma ampla gama de habilidades e interesses dos



alunos (Gonçalves et al., 2012). Métodos que privilegiavam o trabalho em grupo, a cooperação e a construção de conhecimento pelos próprios estudantes passaram a ganhar espaço (Coletivo de autores, 2012).

Com influência de teorias pedagógicas e movimentos sociais na configuração da educação física moderna a abordagem crítica e reflexiva ganhou espaço, questionando a reprodução de padrões hegemônicos e promovendo uma visão mais aberta e inclusiva da disciplina. Movimentos como a Educação Física Crítica e a Pedagogia do Esporte trouxeram novas perspectivas, enfatizando a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas e a contextualização dos conteúdos (BETTI; ZULIANI, 2002). Nos últimos anos, pesquisas têm destacado a importância de uma educação física que promova a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas os aspectos físicos, mas também os emocionais, sociais e cognitivos (LIMA et al., 2018). A educação física deve ser um espaço de construção de conhecimento e de promoção de valores sociais e éticos, integrando teoria e prática para o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos.

A trajetória da educação física reflete a evolução das sociedades e suas concepções sobre o homem, corpo, saúde e educação. Nesse cenário de modificações, a pandemia interferiu diretamente no ensino escolar e, por conseguinte, no ensino da Educação Física. Assim como outras áreas do conhecimento, adaptações foram inerentes ao trabalho do professor para que a Educação Física se fizesse presente (Moreira; Pereira, 2021). Godoi et al. (2020) indicaram que o trabalho docente foi atravessado por sentimentos de medo e ansiedade, necessidade de adaptação para o uso das tecnologias no ensino, desafio em encontrar atividades adequadas para o ensino remoto, dificuldade em avaliar os alunos e falta de apoio de algumas famílias. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emergiram como caminho para atender as necessidades do ensino remoto - ponderando que, em tempos de distanciamento social, a sala de aula é a tela do seu celular, ou computador, e seus recursos. (Silva; Silva; Almeida, 2020). na esfera federal de ensino, bem como o estabelecimento de regras de isolamento social e orientações da Organização Mundial da Saúde, como ações principais de combate e prevenção ao vírus, por outro lado, sabe-se que uma das principais características do processo educacional é a promoção da convivência e da interação social.



2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo de uma pesquisa descritiva, com caráter exploratório, de natureza qualitativa (Creswell, 2014). Descritiva pois promove a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, e visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. E de caráter exploratório, pois procuram obter uma visão geral, de modo aproximado, de determinado fato e têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, na intenção de torná-lo mais explícito (GIL, 2017). Neste caso, conhecer quais os impactos da pandemia nas práticas de ensino de educação física mediante a relatos de professores atuando no ensino fundamental em Alagoas.

A natureza da pesquisa é qualitativa já que “envolve atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto social, político e cultural dos pesquisadores” (Creswell, 2014, p.51). Para atingir os propósitos deste estudo, optou-se por uma amostragem não probabilística, do tipo snowball sampling (Handcock; Gile, 2011), na qual os primeiros que aceitam participar do estudo vão fornecendo o contato de outros, e, em alguns, casos, convidando seus pares a participarem, a amostra cresce gradualmente, como uma “bola de neve” que aumenta à medida que rola. Também, foi utilizado um convite mediante a uma carta de apresentação através de redes sociais e e-mail.

A opção por essa técnica deu-se por ser recomendada para se alcançar populações de difícil acesso, a ideia foi conseguir docentes participantes, com variadas experiências educacionais e de diversos municípios do estado de Alagoas (AL). A população investigada foi composta por professores de educação física de Alagoas que atuaram no ensino fundamental durante o período de 2020-2022. Os professores que tinham interesse em participar voluntariamente da pesquisa acessavam a partir do link disponibilizado na carta de apresentação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário.

Para o uso dos dados foram seguidas as determinações estabelecidas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD 13.709/2018), que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo tomado todos os cuidados em consonância com o Parecer nº. 5.631.326.



Os dados foram coletados no período de novembro de 2022 até janeiro de 2023, tendo alcançado um público de dezesseis participantes. O questionário foi composto de três seções básicas: i) perfil dos participantes; ii) experiências e desafios no ensino remoto; iii) ensino de Educação Física de modo remoto.

Os dados foram analisados à luz da literatura, relacionando-os aos aspectos teóricos necessários para seu entendimento. Além de ser apresentado numa adaptação da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2010), cujo desenvolvimento desmembra os dados em categorias. Os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados após uma leitura flutuante e em seguida, aprofundada e a identificação de palavras-chaves. (BARDIN, 2010).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente análise dos resultados baseia-se nas respostas fornecidas por 16 professores de educação física que atuam no ensino fundamental de Alagoas. A discussão dos resultados está dividida em três subseções de acordo com as dimensões do questionário: perfil dos participantes; experiências e desafios no ensino remoto; especificidades do ensino remoto de Educação Física.

Perfil dos participantes

O perfil dos participantes foi caracterizado predominantemente pelo gênero feminino (11). A maioria (sete) apresentava entre 20 e 30 anos de idade, quatro idade entre 31 e 40 anos, três com idade entre 41 e 50 anos e dois entre 51 a 60 anos. Quanto ao nível de formação dos participantes, seis professores são graduados em educação física, seis possuem especialização e dois são mestres. Observa-se que a maior parcela atuava na rede estadual (10), seguida pela rede municipal (8) e dois na rede particular. É importante destacar que um único professor pode atuar em mais de uma rede de ensino.

Os professores têm sua atuação distribuída nas seguintes etapas de ensino: ensino fundamental – anos iniciais (3), ensino fundamental – anos finais (13), seguido pelo ensino médio (8). Todos os professores atuam no ensino fundamental, foco do presente estudo, algum deles estendem sua atuação para outras etapas de ensino. Além disso, um



dos professores menciona que atua também no ensino superior e dois atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Experiências e desafios do ensino remoto

Primeiramente, foi pedido para os participantes relatarem as experiências com ensino remoto anteriormente à pandemia. A maioria dos professores (8) respondeu não possuir experiência com o ensino online ou à distância antes da pandemia. Quatro docentes indicaram pouco experiência, conhecendo plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos para reuniões online. Por sua vez, outros quatro docentes manifestaram já terem atuado como tutores ou professores em cursos à distância, indicando o uso de plataformas e aplicativos. Tais resultados acenam para um dos primeiros desafios na transição do modelo presencial para o remoto de ensino, o conhecimento e o pouco tempo para se integrar aos recursos digitais. O professor R12 destaca o desafio enfrentado, ao mesmo tempo em que acena satisfação com os novos aprendizados:

No começo foi desafiador, não tinha nem ideia de como fazer aquilo, sem experiência mesmo! Tive que fazer cursos online, mas foi bom, aprendi e continuo aprendendo a cada dia!

Em estudo realizado por Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), situação similar foi encontrada. Em sua pesquisa, dos 16 professores entrevistados somente um deles possuía experiência anterior. Os autores também acrescentam que o despreparo e inabilidade em lidar com tecnologias digitais foram desafios apontando tanto pelos professores quando alunos. Ferreira Júnior et al. (2021) sublinham que o contexto do ensino remoto de Educação revelou a falta de preparo dos professores para integração eficaz das TDIC nas aulas. Vale ressaltar, no entanto, que estar “preparado” para integração das tecnologias nas aulas não é responsabilidade exclusiva do professor, visto que ambientes virtuais, equipamentos, computadores ou celulares com internet exigem condições nem sempre disponíveis nos diferentes contextos sociais brasileiros. Ademais, toda a situação da pandemia da COVID-19 trouxe outros desafios para além da capacidade do uso das tecnologias digitais.

O presente estudo também, procurou saber se houve algum planejamento da escola antes da implantação das aulas remotas, sete professores responderam que “não”,



a maioria dos professores (9) “sim”. Para os que responderam foi pedido para especificar como a escola preparou os seus professores. E se atuar em mais de uma rede de ensino, especificar se houve alguma diferença de planejamento entre elas. Os professores mencionaram reuniões realizadas para organização e distribuição das aulas (2), preparação e execução de curso/formações para tratar da utilização das ferramentas tecnológicas (7) e recursos para compra de materiais tecnológicos para os professores (um). O professor R2 apontou diferenças de entre as redes de ensino.

Como trabalho na rede estadual e municipal como efetivo houveram diferenças gritantes. A rede estadual logo no começo da Pandemia se reestruturou para dar suporte aos professores, no começo com formação de ensino de uso de ferramentas tecnologias e formações e posteriormente recursos para compra de materiais tecnológicos para os professores, já para os alunos investimento financeiro, mas muito baixo. Já a rede municipal não passou quase nenhum suporte para os professores e alunos.

Já outro docente (R13) manifestou diferenças entre a instituição privada e pública:

Na instituição pública eram enviadas atividades para casa e na instituição privada, eram gravadas aulas no YouTube.

As práticas docentes, anteriormente realizadas em sala de aula, experimentaram uma transição para as telas de computador ou dispositivos móveis. A implantação do ensino remoto foi executada rapidamente nas instituições educacionais. Apesar de a gestão escolar enfrentar desafios quanto à familiarização com a dinâmica do ensino remoto e à falta de infraestrutura adequada para sua realização, optou por adotar essa modalidade em um curto espaço de tempo após o fechamento das escolas. Consequentemente, os docentes se viram compelidos a adquirir em tempo hábil novos métodos para conduzir suas práticas pedagógicas, fazendo uso de recursos tecnológicos e digitais pouco familiares, tendo que inovar e exercitar a criatividade no planejamento e execução de atividades síncronas e assíncronas. Ademais, também tiveram que providenciar todos os recursos materiais e equipamentos necessários para essa nova dinâmica de ensino.

Quando questionados sobre a necessidade da compra de algum equipamento ou software, seis professores relataram não ter efetuado tal aquisição. Por outro lado, dez docentes indicaram a aquisição de diferentes aparatos: telefone celular – 05; aparatos de iluminação – 05; computador – 04; fone de ouvido – 03; webcâmeras – 02; microfone –



01. Quando questionados sobre quem custeou a compra dos itens adquiridos, todos os professores (10) relataram a utilização de fundos próprios.

Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) também constataram que os professores sentiram a necessidade de aquisição de equipamentos como notebook, celular e tablet. Os autores acrescentam a necessidade de aumento da velocidade de conexão com a Internet, fato não mencionado no presente estudo. Também salientaram o uso de recursos financeiros próprios neste processo. Tais aspectos evidenciam a situação de vulnerabilidade e agravamento das condições de trabalho com a pandemia. Neves et al. (2021) sublinham que a condição de precarização do trabalho docente ampliou-se com a pandemia, elevando os desafios e culminando, muitas vezes, em desgaste físico e emocional.

Quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas, os professores trazem à tona tais aspectos, desvelando interferências do espaço físico, condições de estrutura, fadiga física e emocional devido ao excesso de trabalho.

“o espaço não era adequado, toda vez que eu tinha que dar aula, eu precisava mudar as coisas de lugar” (R6)

Além de não possuir acústico, não tinha privacidade!”

A cadeira era dura, quando eu tinha que dar muitas aulas, eu ficava com dor.

Um dos desafios foi o excesso de trabalho por parte do professor, que além de ter que preparar as suas aulas de maneira que pudesse ser pelo WhatsApp. Além disso os alunos terminavam mandando o dia todo atividades e dúvidas, inclusive aos fins de semana e feriados”. (R4)

“Meu horário de trabalho foi todo modificado. Não tive mais horário certo de aula. Fui professora as 24 horas do dia de domingo a domingo”, (R10)

A pandemia trouxe dificuldades relacionadas às demandas de trabalho, muitas vezes não havendo limites de tempo definidos, resultando atividade contínua e sem horários fixo. Condição também corroborada por Pinho et al. (2021) que constata o aumento do tempo/carga horária comparada ao período anterior à pandemia. Já Godoi et al. (2020) assinalaram sentimentos de medo e ansiedade por parte de professores.

Todas essas mudanças na maneira como os professores realizaram seu trabalho, juntamente com a falta de separação clara entre trabalho e vida pessoal, tiveram um impacto significativamente negativo na saúde física e mental dos professores. Pinho et al. (2021) identificou em seu estudo, uma alta prevalência de transtornos mentais comuns, bem como a constatação de que os professores têm pouco tempo para descanso diário e sofrem com alta proporção de qualidade de sono ruim.



Especificidades do ensino remoto de Educação Física

Na educação física, os conteúdos são abordados mediante elementos da Cultura Corporal do Movimento, englobando atividades como jogo, ginástica, esporte, dança e capoeira, além de temáticas que se relacionem aos principais problemas e ao contexto histórico-social dos alunos (Brasil, 1998). Esses conteúdos precisam integrar três dimensões: a) conceitual - relacionada aos conceitos, fatos e aos princípios; b) procedimental - que se refere ao saber fazer, ou seja, a prática propriamente e; c) atitudinal - voltada para a questão de normas, valores e atitudes (Darido, 2003).

Dito isso, inicialmente, buscou saber se os conteúdos de educação física abordados durante as aulas remotas sofreram alterações, priorizações ou adaptações com relação ao que era planejado anteriormente.

“A diferença foi que os conteúdos não foram trabalhados de forma prática” (R9).

Precisei elaborar apostilas de forma bem explicativa e com bastante imagem.” (R6). Na instituição pública eram enviadas atividades para casa e na instituição privada, eram gravadas aulas no YouTube.

Sobre as aulas práticas, durante o período de aulas remotas, metade dos professores estavam ministrando aulas práticas e metade não estavam. Três professores mencionam que as práticas eram baseadas nos conteúdos vistos nas aulas teóricas. Como estratégia para viabilizar as aulas práticas de forma eficaz e manter os alunos engajados e participativos, os professores optaram por demonstrar os movimentos por meio de vídeos e imagens. Posteriormente, instruíram os alunos a realizar esses movimentos de duas maneiras diferentes: uma opção era gravar um vídeo reproduzindo todos ou alguns dos movimentos demonstrados e enviá-lo de volta ao professor. Outra opção era para os alunos que não tinham recursos disponíveis para gravar vídeos, que realizassem os movimentos e, em seguida, descrevessem a experiência por escrito.

Gravava vídeo executando a tarefa e encaminhava para o grupo do WhatsApp, os alunos deviam realizar, filmar e mandar o vídeo no grupo da turma (R1).

Mandava conteúdo especificado, bem explicado dizendo como realizar a atividade, alguns enviavam vídeos (os que tinha WhatsApp) pra eu poder avaliar, outros relatavam em experiência! Escrito! (R3).

Demonstrava a parte prática e pedia pra eles executarem junto comigo. Utilizava objetos que tinham em casa como: móveis, copos de plásticos, tampas de depósitos e tudo que tivesse ao alcance da maioria (R7).

A diferença foi que os conteúdos não foram trabalhados de forma prática (R9). Precisei elaborar apostilas de forma bem explicativa e com bastante imagem. (R6).



Essas adaptações foram relatadas por demais autores que investigaram a prática docente de Educação Física no ensino remoto. Godoi et al. (2020) indicaram ainda dificuldades em encontrar atividades adequadas para o ensino remoto, bem como a inibição de estudantes para atividades com câmera aberta.

Quanto às estratégias e recursos de ensino mais empregados, os docentes relataram com maior incidência atendimento via internet ou WhatsApp (12); estudos orientados (10), videoconferências por meio de plataforma alternativa (9), gravação e disponibilização de vídeo (8) e a entrega de material impresso (8).

Os dados encontrados são corroborados por Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) quando relata que, em seu estudo, apesar da predominância do WhatsApp como principal ferramenta para o desenvolvimento das atividades, alguns professores também exploraram outras plataformas, como Google Meet, Classroom ou YouTube. Silva et al. (2020) também encontraram uma realidade parecida, quando destacam que o uso do WhatsApp para enviar os questionários da pesquisa aos alunos foi duas vezes mais frequente em comparação com a plataforma Google Classroom. A utilização do WhatsApp em detrimento a outras plataformas pode ser atribuída à maior familiaridade dos alunos, professores e pais com o aplicativo WhatsApp, que possui diversas funções de interatividade que vai além dos fins educacionais, ao contrário da plataforma como o Google Classroom, que é voltada especificamente para estes fins.

Para o presente estudo, a utilização dessas estratégias demonstra, a importância de manter as interações ao vivo e os canais de comunicação abertos para sanar dúvidas dos alunos mesmo à distância, seja por ambientes virtuais ou a utilização do meio mais tradicionais, como imprimir os materiais, para promover um ambiente de aprendizado que atenda a maior quantidade de alunos possível.

Com relação a adesão dos alunos, nas aulas online, inferem para uma adesão mínima dos alunos tanto nas aulas, como na participação nestas aulas quando presentes. Como pode ser visto abaixo:

Poucos alunos participavam realmente de todas as aulas, muitos não possuíam celular/computador/ e ou internet. (R5).

Adesão muito baixa. A justificativa era a falta de dispositivo eletrônico ou mesmo de internet (R8).

As aulas remotas eram bastante solitárias, os alunos praticamente não participavam, era difícil responder até perguntas básicas como: vocês estão me ouvindo? (R9).

Maioria das turmas em silêncio e poucos alunos participando (R16).



Esses relatos sugerem que, apesar dos esforços, as aulas remotas não alcançaram os resultados esperados no aprendizado dos alunos. Devido a isso, Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) apontam a possível necessidade de revisitar parcial ou integralmente os conteúdos, depois do período de aulas remotas.

Como principal motivo para a baixa adesão dos alunos, os professores relatam a falta de acesso a dispositivos como o computador ou celular e a internet para os alunos. Silva et al., (2020) e Bezerra, Veloso e Ribeiro, (2021) apontam que falta de recursos para o acesso às aulas, que é realidade para muitos, limitou profundamente a ação docente.

Em um estudo conduzido por Coelho et al. (2020), baixa adesão dos alunos foi interpretada como um reflexo da desmotivação dos jovens em relação à educação física online. Ainda de acordo com os autores, a ausência de interações sociais presenciais e de oportunidades para a vivência de práticas corporais características da disciplina podem ser identificadas como fatores que geram desmotivação nos alunos. Acarretando efeitos negativos não apenas na dimensão físico-corporal, mas também nas esferas social e psicológica dos alunos.

Godoi et al. (2021), Silva et al. (2021) e Vieira et al. (2020) apontam destacam as desigualdades sociais como um dos elementos que cria obstáculos ao acesso dos alunos aos materiais de estudo disponibilizados para a disciplina, resultando também em impedimentos para a participação nas aulas síncronas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia desencadeou uma ampla transformação no cenário do trabalho docente e no campo educacional em geral. Essa situação trouxe à tona mudanças de natureza emergencial e destacou a necessidade de dedicar espaço para reflexões profundas sobre a organização desse ambiente, o papel dos professores e dos alunos, bem como as responsabilidades dos órgãos governamentais e gestores no contexto das políticas educacionais. O presente estudo possibilitou analisar os impactos da pandemia nas práticas de ensino de educação física em Alagoas e levantar questionamentos pertinentes a questões relacionadas ao período de pandemia.

Percebeu-se que no período antes da pandemia, a maioria dos professores tinham nenhum ou pouca experiência com o ensino remoto, mas que em virtude da rápida



implantação do ensino remoto, os professores se viram compelidos a adquirir em tempo hábil novos métodos para conduzir suas práticas pedagógicas. As adaptações necessárias foram além dos ambientes e equipamentos. Os professores passaram por uma reestruturação de suas rotinas de trabalho, o que incluiu o aumento de tempo e demanda de trabalho, impactando negativamente na saúde física e mental.

Com relação os conteúdos abordados, estes sofreram alteração no modo como foram trabalhados. Somente metade dos professores estavam ministrando aulas práticas, o objetivo principal era manter os alunos ativos mesmo que as práticas não seguissem a lógica dos conteúdos abordados. E como método de avaliação, os professores utilizaram as devolutivas das atividades, participação nas aulas remotas, provas e simulados.

Alguns aspectos positivos podem ser mencionados, e o principal deles é o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas, entretanto, as dificuldades relatadas pelos educadores foram muitas e apesar dos esforços para fazer um trabalho efetivo as aulas remotas não alcançaram os resultados esperados em termos da participação estudantil. Os fatores são diversos, mas o acesso aos dispositivos e as questões sociais perpassam em elevado grau tais dificuldades.

5 AGRADECIMENTOS

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

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em:
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917/3701>.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

COELHO, C. G.; FONSECA XAVIER, F. V.; MARQUES, A. C.G. 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**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020. Disponível em:
<http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, J. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: uma introdução à Filosofia da Educação. A Macmillan Company, 1916.

FERREIRA JÚNIOR, J. A. S.; VAZ, L. C.; SOUZA, M. A. de. Educação Física e Ensino Remoto Emergencial: Percepções de Diferentes Sujeitos. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em:
<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1580>

GAYA, A. (org.). **Educação Física**: ordem, caos e utopia. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. “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. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18659. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Disponível em
<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051>.



HANDCOCK, M. S.; GILE, K. J. On the concept of snowball sampling. **Sociological Methodology**, v.41, n. 1, p. 367-371, 2011. Disponível em <https://arxiv.org/abs/1108.0301v1>.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. 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. 51–57, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27461. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27461>

PINHO, P. S.; Freitas, A. M. C.; Cardoso, M. C. B., Silva, J. S.; Reis, L. F.; Muniz, C. F. D.; Araújo, T. M. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00325157, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjsww/>

SILVA, A. J. F. D.; SILVA, C. C. D.; TINÔCO, R. D. G.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ARAÚJO, A. C. D. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à covid-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, v. 4, n. 10618, p.1-27, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10618>

SILVA, A. J. F.; PEREIRA, B. K. M.; OLIVEIRA, J. A. M. de; SURDI, A. C.; ARAÚJO, A. C. de. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 57– 70, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VIEIRA, D. A.; COSTA, L. D.; NEGRÃO, A.; MONTEIRO-SANTOS, R. A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de Covid19. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 11, n. 16, p. 45-66, 2021. Disponível em <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3377>