

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

GIOVANA SOARES DA CUNHA DA SILVA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR:
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO
E APRENDIZAGEM

PONTA GROSSA
2026

GIOVANA SOARES DA CUNHA DA SILVA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR:
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO
E APRENDIZAGEM

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

PONTA GROSSA
2026

S586 Silva, Giovana Soares da Cunha da
A Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-Pr: percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem / Giovana Soares da Cunha da Silva. Ponta Grossa, 2026.
208 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveria Madrid.

1. Educação física escolar. 2. Ensino remoto e híbrido. 3. Escolas municipais - Ponta Grossa (PR). 4. Anos iniciais do ensino fundamental. 5. Ensino e aprendizagem. I. Madrid, Silvia Christina de Oliveria. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.86



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

GIOVANA SOARES DA CUNHA DA SILVA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Ponta Grossa, 27 de fevereiro de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid – UEPG – Orientadora (Presidente)

Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva – UFPR

Prof. Dr. Emerson Luis Velozo – UNICENTRO

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz – UEPG

Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes – UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 16/03/2026, às 11:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Alfredo Cesar Antunes, Professor(a)**, em 16/03/2026, às 15:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 19:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Cinthia Lopes da Silva, Usuário Externo**, em 13/04/2026, às 16:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Emerson Luis Velozo, Usuário Externo**, em 14/04/2026, às 19:53, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3006713** e o código CRC **84C2DD49**.

Dedico essa pesquisa à minha família, em especial aos meus filhos Bruno e Benjamin, meus maiores tesouros, a conquista também é de vocês, cheguei até aqui sustentada pelo amor que me ensinam a viver todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à *Deus*, pela força e luz em cada etapa desta jornada, sustentando-me nos momentos de incerteza, tristeza e medo, concedendo-me fé e esperança para seguir em frente, e por não me deixar desistir, mesmo diante dos maiores desafios.

Aos meus filhos *Bruno e Benjamin*, meus amores e minha vida, que me inspiram diariamente à lutar pelos meus sonhos, pois com alegria e amor foram parte essencial desta conquista. Cada sorriso e abraço de vocês me fortaleceram para seguir em frente.

Aos meus pais *Leodovil e Gilda* que são o meu refúgio e minha fortaleza, que me ensinaram a sonhar e a nunca medir esforços para conquistar meus objetivos. Foram e são minha rede de apoio e meu alicerce.

Ao meu marido *João*, pelo amor, compreensão, companheirismo e cuidado durante a caminhada.

As minhas irmãs *Danielle, Giana e Gislaine* que sempre estiveram presentes, torcendo, incentivando e celebrando minhas conquistas. As minhas sobrinhas *Ayesla, Maria Eduarda, Maria Helena e Luiza*, pela torcida, pelo amor e pela presença na minha vida.

Às minhas amigas de turma do doutorado, especialmente Suellen e Érica com quem compartilhei desafios, aprendizados e conquistas, tornando esta trajetória mais leve e significativa. Aos demais amigos e familiares, pela torcida, palavras de incentivo e gestos de carinho que me fortaleceram ao longo do caminho.

À minha orientadora, *Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid*, que foi mais que uma orientadora, acreditou em mim, mesmo nos momentos de dúvidas e angústia, me incentivou, acolheu e segurou minha mão em toda a caminhada, tendo empatia, amor, confiança e paciência. Agradeço imensamente pelo exemplo de profissionalismo e humanidade, que tanto contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À banca examinadora, composta pela *Prof.^a Dra. Cinthia Lopes da Silva*, pelo *Prof. Dr. Emerson Luis Veloso*, *Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz*, *Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes* e *Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli*, pelas valiosas contribuições acadêmicas para a realização deste estudo.

Aos professores do PPGE-UEPG, por todo conhecimento compartilhado e pela contribuição inestimável à minha formação.

Aos professores de Educação Física e todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa se tornasse possível.

Muito obrigada!

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola.

Joao Batista Freire (1989, p. 13)

RESUMO

SILVA, Giovana Soares da Cunha da. **A Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR: percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem.** 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR. A fundamentação teórico-epistemológica da pesquisa baseia-se nas contribuições de Vygotsky (1984, 1998, 2007) sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança; nos estudos de Rego (2001) e Lucci (2006) sobre as especificidades das crianças de seis a dez anos e a importância da interação; nos estudos de Freire (1992, 1997; 2003) e Soares *et al.* (1992) sobre a prática pedagógica, o ensino e aprendizagem, a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino remoto e híbrido. Examina-se a legislação e os documentos oficiais da educação referentes à Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996, 2018; Ponta Grossa, 2020d). Como problema de pesquisa aponta-se: Quais as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR? Argumenta-se que o sujeito se constrói nas interações com o meio e nas relações com as pessoas. Considera-se o corpo em movimento elemento central do desenvolvimento infantil, sendo a principal forma de expressão, comunicação e constituição de vínculos, por meio da linguagem corporal a criança manifesta suas emoções, pensamentos, desenvolve a autonomia e identidade. Defende-se a tese de que é fundamental considerar, refletir e discutir as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física, no período pandêmico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja essência das práticas pedagógicas é mediada pelo corpo em movimento. A pesquisa realizou-se em cinco escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR. Para a coleta de dados utilizaram-se a entrevista semiestruturada, o questionário *on-line* e a análise documental. Os sujeitos participantes foram 17 professores de Educação Física. Os dados da pesquisa foram organizados e analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Como resultados da pesquisa apontam-se: o ensino remoto emergencial produziu rupturas significativas nas práticas pedagógicas, limitando as experiências corporais, fragilizando os vínculos e restringindo as possibilidades de mediação pedagógica, fundamentais ao desenvolvimento infantil; as normativas municipais e o uso das tecnologias digitais, embora necessários para a continuidade do ensino, naquele período, mostraram-se insuficientes para atender às especificidades da Educação Física escolar, produzindo tensões entre o prescrito e o vivenciado; a relevância do debate acadêmico sobre a Educação Física no currículo escolar, evidenciando-se o movimento como uma linguagem, expressão e construção do sujeito, sobretudo em tempos de crise e reconstrução. Conclui-se que a pandemia aprofundou desigualdades, principalmente sociais e econômicas, redefiniu o trabalho docente, reafirmou o corpo como mediador cultural e a escola como espaço privilegiado de socialização, interação e humanização.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Ensino remoto e híbrido. Escolas municipais. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

SILVA, Giovana Soares da Cunha da. **Physical Education in municipal schools of Ponta Grossa-PR: teachers' perceptions on remote and hybrid teaching and learning.** 2026. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This qualitative research aims to analyze teachers' perceptions of remote and hybrid teaching in Physical Education in the early years of elementary school in municipal schools in Ponta Grossa-PR. The theoretical-epistemological foundation of the research is based on the contributions of Vygotsky (1984, 1998, 2007) on child development and learning; on the studies of Rego (2001) and Lucci (2006) on the specificities of children aged six to ten and the importance of interaction; and on the studies of Freire (1992, 1997; 2003) and Soares et al. (1992) on pedagogical practice, teaching and learning, Physical Education in the early years of elementary school, and remote and hybrid teaching. This study examines the legislation and official educational documents related to Physical Education in the early years of Elementary School (Brazil, 1996, 2018; Ponta Grossa, 2020d). The research problem is: What are the teachers' perceptions of remote and hybrid teaching in the teaching and learning of Physical Education in the early years of Elementary School in municipal schools in Ponta Grossa-PR? It argues that the individual is constructed through interactions with the environment and relationships with others. The body in motion is considered a central element of child development, being the main form of expression, communication, and the formation of bonds. Through body language, children manifest their emotions and thoughts, and develop autonomy and identity. This thesis argues that it is fundamental to consider, reflect upon, and discuss teachers' perceptions of remote and hybrid teaching and learning in Physical Education during the pandemic, in the early years of elementary school, where the essence of pedagogical practices is mediated by the body in motion. The research was conducted in five schools in the municipal network of Ponta Grossa-PR. Data collection methods included semi-structured interviews, an online questionnaire, and document analysis. The participants were 17 Physical Education teachers. The research data were organized and analyzed using Content Analysis (Bardin, 2011). The research results indicate that: emergency remote teaching produced significant disruptions in pedagogical practices, limiting bodily experiences, weakening bonds, and restricting the possibilities of pedagogical mediation, which are fundamental to child development; municipal regulations and the use of digital technologies, although necessary for the continuity of teaching during that period, proved insufficient to meet the specific needs of school Physical Education, producing tensions between what is prescribed and what is experienced; the relevance of the academic debate on Physical Education in the school curriculum, highlighting movement as a language, expression, and construction of the subject, especially in times of crisis and reconstruction. It is concluded that the pandemic deepened inequalities, mainly social and economic, redefined teaching work, reaffirmed the body as a cultural mediator, and the school as a privileged space for socialization, interaction, and humanization.

Keywords: School Physical Education. Remote and hybrid teaching. Municipal schools. Early years of Elementary School. Teaching and learning.

RESUMEN

SILVA, Giovana Soares da Cunha da. **Educación Física en las escuelas municipales de Ponta Grossa-PR**: percepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje a distância e híbrido. 2026. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

La presente investigación, de enfoque cualitativo, tiene como objetivo analizar las percepciones docentes sobre la enseñanza remota e híbrida en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en los años iniciales de la Educación Primaria, en escuelas municipales de Ponta Grossa-PR. La fundamentación teórico-epistemológica se basa en las contribuciones de Vygotsky (1984, 1998, 2007) sobre el desarrollo y aprendizaje infantil; en los estudios de Rego (2001) y Lucci (2006) acerca de las especificidades de los niños de seis a diez años y la importancia de la interacción; y en los trabajos de Freire (1992, 1997, 2003) y Soares et al. (1992) sobre la práctica pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje, la Educación Física en los años iniciales y la enseñanza remota e híbrida. Asimismo, se examinan la legislación y los documentos oficiales relacionados con la Educación Física (Brasil, 1996, 2018; Ponta Grossa, 2020d). El problema de investigación se plantea así: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la enseñanza remota e híbrida en la Educación Física en los años iniciales de la Educación Primaria en escuelas municipales de Ponta Grossa-PR? Se sostiene que el sujeto se construye en interacción con el entorno y con los demás. El cuerpo en movimiento se considera un elemento central del desarrollo infantil, como principal forma de expresión, comunicación y construcción de vínculos; a través del lenguaje corporal, el niño expresa emociones, pensamientos y desarrolla su autonomía e identidad. Se defiende la tesis de que es fundamental analizar y reflexionar sobre las percepciones docentes acerca de la enseñanza remota e híbrida en Educación Física durante el período pandémico, dado que las prácticas pedagógicas se basan en el cuerpo en movimiento. La investigación se realizó en cinco escuelas municipales, con la participación de 17 docentes de Educación Física. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios en línea y análisis documental, y los datos fueron analizados mediante Análisis de Contenido (Bardin, 2011). Los resultados indican que la enseñanza remota emergencial provocó rupturas en las prácticas pedagógicas, limitando las experiencias corporales, debilitando los vínculos y restringiendo la mediación pedagógica, esencial para el desarrollo infantil. Las normativas y tecnologías digitales, aunque necesarias, resultaron insuficientes para atender las especificidades de la Educación Física, generando tensiones entre lo prescrito y lo vivido. Se destaca la importancia del debate académico sobre la Educación Física en el currículo, reconociendo el movimiento como lenguaje y forma de construcción del sujeto. Se concluye que la pandemia profundizó desigualdades sociales y económicas, redefinió el trabajo docente y reafirmó el cuerpo como mediador cultural y la escuela como espacio de socialización, interacción y humanización.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Enseñanza remota e híbrida. Escuelas municipales. Educación Primaria. Enseñanza y aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC (2018)	36
Figura 2- Áreas o Conhecimento da Educação Básica de acordo com a BNCC (2018)	37
Figura 3- Direitos de Aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental..	46
Figura 4- Síntese da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky	59
Figura 5- <i>Corpus</i> da Revisão Narrativa-Publicações encontradas nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023	76
Figura 6- <i>Corpus</i> da Revisão Narrativa-Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações (<i>CAPES</i>) nos períodos de set./nov. de 2022 e jul. de 2023 ...	77
Figura 7- Mapa da cidade de Ponta Grossa e seus respectivos bairros	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organizador Curricular do 1º e 2º Bloco.....	39
Quadro 2- Organizador Curricular do 1º Bloco (1º e 2ºAno)	40
Quadro 3- Organizador Curricular do 2º Bloco (3º ao 5º Ano)	42
Quadro 4 - Organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem	47
Quadro 5- Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	49
Quadro 6- Levantamento das publicações nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023.....	74
Quadro 7- Publicações selecionadas nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 a jul. de 2023.....	74
Quadro 8- Publicações selecionadas nas bases de dados nos períodos de set. de 2022 a jul. de 2023 para o corpus da pesquisa.....	76
Quadro 9- Levantamento das publicações no Catálogo de Teses e Dissertações Capes nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023.....	77
Quadro 10 – Dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e dissertações (CAPES) - ano, produção acadêmica, autor (a), título, palavras-chave (set. de 2022 e jul. de 2023.....	78
Quadro 11- Dados acadêmicos e profissionais dos professores de Educação Física participantes da pesquisa.....	84
Quadro 12- Cronograma da Pesquisa de Campo Entrevista	90
Quadro 13- Categorias de Análise	94
Quadro A- Conteúdos de Educação Física 1º ano.....	149
Quadro B- Conteúdos de Educação Física 2º ano.....	153
Quadro C- Conteúdos de Educação Física 3º ano	157
Quadro D- Conteúdos de Educação Física 4º ano.....	160
Quadro E- Conteúdos de Educação Física 5º ano.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCEM - Diretriz Curricular Educação Municipal

EF - Educação Física

EFE- Educação Física escolar

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PG - Cidade de Ponta Grossa

PR - Estado do Paraná

RCAIEF - Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SMEPG - Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

TDICs -Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	26
1.1 O CONTEXTO ESCOLAR.....	27
1.2 A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO	32
1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996.....	32
1.2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).....	34
1.2.3 Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ponta Grossa, 2020d)	44
1.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	50
CAPÍTULO 2 - O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	61
2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES	61
2.2 APONTAMENTOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	69
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	72
3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO OBJETO DE PESQUISA ..	72
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	79
3.3 CAMPO DA PESQUISA.....	79
3.3.1 As Escolas Municipais.....	81
3.3.1.1 <i>Escola A Região 1 (EAR1)</i>	82
3.3.1.2 <i>Escola B Região 2 (EBR2)</i>	82
3.3.1.3 <i>Escola C Região 3 (ECR3)</i>	82
3.3.1.4 <i>Escola D Região 4 (EDR4)</i>	83
3.3.1.5 <i>Escola E Região 4 (EER4)</i>	83
3.3.2 Os participantes da pesquisa	83
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	85
3.4.1 Os instrumentos da pesquisa	87
3.4.1.1 <i>Questionário</i>	88
3.4.1.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	89
3.4.1.3 <i>Análise Documental</i>	91
3.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	92
3.5.1 Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)	92
3.5.1.1 <i>Categorias de análise</i>	93
CAPÍTULO 4 - O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO PANDÊMICO: QUAIS AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES?	96
4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PLANEJAMENTO DOCENTE	96

4.1.1 Fundamentação do planejamento de Educação Física.....	96
4.1.2 Adaptações do planejamento de Educação Física no contexto pandêmico.....	99
4.2 METODOLOGIA DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	105
4.2.1 Percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem	105
4.2.2 Desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem	109
4.2.3 Metodologias e estratégias utilizadas nos períodos remoto e híbrido	115
4.2.4 Práticas Pedagógicas efetivadas nos períodos remoto e híbrido.....	118
4.3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	121
4.4 NORMATIVAS MUNICIPAIS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E SABERES DOCENTES.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A - QUADROS DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º AO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PONTA GROSSA, 2023)	149
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	167
APÊNDICE C - TCLE.....	168
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA	170
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR.....	171
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO ON-LINE COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR NÃO PARTICIPANTES DA ENTREVISTA	173
APÊNDICE G - ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL	176
ANEXO A - PARECER AVALIATIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (PONTA GROSSA, 2020d).....	178
ANEXO B - PARECER CEP/UEPG.....	184
ANEXO C - CARTA DE ACEITE DA SMEPG	193
ANEXO D - DOCUMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL: PORTIFÓLIO/PLANO DE TRABALHO E PLANILHAS	194

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste momento, me permito compartilhar como cheguei até a esta etapa, tão sonhada e guardada nos meus desejos mais profundos. Para mim, a escrita da tese não foi meramente o cumprimento de mais uma etapa acadêmica, mais foi revisitar uma caminhada marcada por escolhas, desafios, silêncios e inúmeros recomeços....Chegar até aqui não foi fácil, precisei de muita resiliência e confiança, e o entendimento de que não teria apenas dias de lutas, mas que os mesmos seriam necessários para que eu pudesse desfrutar da almejada conquista acadêmica.

Reconheço-me em cada linha escrita, que reflete um pouco da minha história pessoal e profissional, dos aprendizados e reflexões, da minha vivência enquanto docente apaixonada pela educação.

Desde que escolhi ser professora de Educação Física, a escola se tornou minha segunda casa, onde passo grande parte do meu tempo, tornando-se minha identidade, lugar de aprendizagens, encontros e sentidos. É nesse chão, entre afetos, experiências e sonhos, que surgiram minhas inquietações e a necessidade de pesquisar e escrever, na tentativa de conhecer sobre o desenvolvimento dos alunos e as contribuições da Educação Física para a formação humana.

Compreendo que a trajetória acadêmica e profissional não se constrói de forma linear, mas sim é marcada por idas e vindas, escolhas conscientes e silenciamentos temporários que, em determinados momentos, ressurgem com mais intensidade e propósito. Refiro-me a isto, pois durante um longo período, não tive muitas publicações, participações em eventos e congressos, meu lado de pesquisadora ficou em segundo plano devido as questões pessoais e profissionais. Porém, sempre estive atuando no meu campo de pesquisa, a escola, buscando na prática pedagógica as respostas, refletindo sobre a docência e o processo de ensino e aprendizagem, me comprometendo com os alunos e a educação. A escola sempre foi e continua sendo meu campo vivo de investigação, onde são elaboradas minhas questões investigativas e de onde emergem as motivações que me trouxeram até esta etapa acadêmica.

Minha trajetória profissional e relação com a educação, teve início no momento em que optei pelo *Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Ponta Grossa – (UEPG, 2002-2005)*, onde entre tantas incertezas e dúvidas em relação ao futuro, o meu lado esportista e a lembrança de

uma professora de Educação Física dos anos iniciais me mostraram um universo de possibilidades. Cabe ressaltar que, como jovem e em busca de respostas, cursei no mesmo período o *Curso de Tecnologia em Alimentos (CEFET, 2001-2005)*.

Nesse percurso de busca por aprendizado e aprofundamento no vasto universo da Educação Física e da Educação, realizei algumas especializações que ampliaram minha visão e afinidade com o campo de pesquisa. Entre elas, destacam-se: *Especialização em Atividade Física – Personal/Populacional Training (UEPG, 2007-2008)*; *Especialização em Educação Física Escolar (UEPG, 2011-2013)*; e *Especialização em Gestão Educacional (UEPG, 2015-2016)*.

No ano de 2011, iniciei minha trajetória profissional como professora de Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, vale ressaltar que foi o primeiro concurso da área no município. Exerci a docência durante dois anos (2011-2012), e apesar de pouco tempo, a experiência foi intensa de aprendizado e provocativa para buscar entender melhor esse universo. Devido as questões financeiras, abdiquei do que eu gostava, e segui para uma nova etapa, que naquele momento era necessário.

No ano de 2015 retornei as salas de aula, aprovada em concurso público, retomei minha trajetória na educação nas escolas estaduais de Ponta Grossa-PR, exercendo a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Neste período, percebi que, apesar das formações que eu fizera ainda permaneciam muitas inquietações sem resposta. Mesmo considerando que alguns poderiam achar tarde para iniciar uma trajetória acadêmica mais formal, me senti instigada a participar do processo seletivo do *Programa de Mestrado em Educação - PPGE da UEPG*, ingressando em 2015, na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem. Conclui a dissertação em 2017 gestando o meu primeiro amor, meu filho Bruno, o qual em meu ventre me inspirou e me fez ter mais vontade e determinação para continuar. A dissertação discorreu sobre “*A Educação Física na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR: a prática pedagógica nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental*”. Essa vivência acadêmica me permitiu vivenciar a pesquisa sob uma nova perspectiva, com mais maturidade e proximidade do objeto de estudo, consolidando minha paixão pelo universo da investigação científica e reafirmando meu compromisso com a reflexão sobre a prática pedagógica.

Após a conclusão do Mestrado, senti que precisava compreender melhor esse universo da educação, então resolvi fazer o *Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia em 2018 pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL*.

No ano de 2020 até 2024 atuei no Ensino Superior da UNICESUMAR - Unidade de Ponta Grossa-PR, nas disciplinas de Ginástica Esportiva, Esportes Aquáticos; Medidas e Avaliação e Estágio. A experiência no Ensino Superior, agregou na minha trajetória profissional, aproximando-me mais do campo de pesquisa e do objetivo de fazer o Doutorado em Educação.

Em 2022, me vi novamente em busca de realizar mais um sonho, o Doutorado em Educação. Adentrei ao PPGE/UEPG neste ano, e para minha alegria com a mesma orientadora, Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, a qual foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e profissional, pois acreditou no meu potencial como pesquisadora tanto no Mestrado como no Doutorado.

No ano de 2023, Deus me presenteou com mais um filho, meu pequeno milagre Benjamin, o qual foi gestado durante o último ano do cumprimento das disciplinas, me dando ainda mais força para seguir em frente.

Nesse período, os dias de lutas se intensificaram, noites em claro, ajustes nos horários entre a maternidade, trabalho e cuidados com a casa. A preocupação veio ainda mais intensa, pois agora sou mãe pâncreas, e saber que alguém depende de você para viver e ter uma qualidade de vida, me fez muitas vezes pensar em desistir do sonho acadêmico e questionar muitas vezes o porquê isso aconteceu comigo. Mas é tudo no tempo Dele, e mais uma vez aprendi a recomeçar.....Deus, minha família e minha amada orientadora me fizeram seguir em frente, e aqui estou, me sentindo grata e mais uma vez abençoada por conseguir realizar este estudo.

No ano de 2024, passei no segundo concurso público para docentes no Estado do Paraná, em Educação Física, assumi o cargo, e em 2025 fui aprovada no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR. Nesse período passei por momentos tensos entre a escrita da tese, as negativas em relação aos sujeitos participantes da pesquisa e a tarefa de realizar o Estágio Probatório referente ao concurso público. A sensação era de que estava fazendo um grande esforço e que poderia não teria êxito....E nessa turbulência me veio uma frase que escutei em uma vídeo de Mario Sergio Cortella, que dizia para fazer o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda...Mais

uma vez, precisei me reorganizar e continuar a caminhada e fazer o meu melhor dentro das condições que eu tinha.

Hoje reconheço que minha trajetória foi marcada por inúmeros desafios e incertezas, mas se tornou mais leve graças às pessoas que Deus colocou em meu caminho, formando uma rede de apoio que me permitiu chegar até aqui. Acredito que ainda tenho muito a aprender e contribuir no âmbito da Educação Física, e espero que novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional surjam ao longo da minha vida, para que eu possa acolhê-las com amor e entusiasmo.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um marco na história global devido à pandemia de Covid-19 que ocasionou mudanças em todas as esferas da sociedade, inclusive na Educação. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (Brasil, 2020), a pandemia e a crise sanitária resultante acarretaram no encerramento das aulas presenciais em todo o mundo, e no Brasil impactou mais de 44 milhões de estudantes na Educação Básica.

Este cenário teve repercussões significativas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que levou a uma aceleração do uso de tecnologias digitais na Educação, com o objetivo de dar continuidade as atividades escolares, porém evidenciou desigualdades, falta de infraestrutura, desafios pedagógicos e psicológicos, forçando escolas, professores e estudantes a se adaptarem rapidamente nesse contexto de isolamento social e insegurança.

Dentre as medidas de contenção da propagação do vírus SARS-CoV-2, foram necessários o distanciamento social e o fechamento das escolas, deslocando o ensino presencial para uma nova modalidade de ensino mediado por tecnologia digital - o Ensino Remoto Emergencial – ERE (Mota; Wattanabe, 2020). Esta modalidade de ensino foi autorizada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU) pelo Ministério da Educação (MEC), que tratava da possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem os meios e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) no período de duração da pandemia mundial de Covid-19 (Brasil, 2020a).

O termo 'remoto' foi utilizado pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2020a) em conjunto com o Ministério da Saúde para viabilizar a continuidade do aprendizado dos estudantes do Brasil durante o período da pandemia. O processo de ensino e aprendizagem passou a ser desenvolvido exclusivamente de forma remota e as TDICs, que até então estavam presentes timidamente no ensino presencial, tornaram-se as grandes protagonistas desta modalidade educacional (Bernardes *et al.*, 2020).

O ERE, expressão criada por Hodges *et al.* (2020) e Moreira e Schlemmer (2020), é uma modalidade remota de ensino *on-line*, que representa uma situação temporária do processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizado durante a pandemia. O ERE envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas, de acesso

temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (Moreira; Schlemmer, 2020).

Garcia *et al.* (2020) pondera que ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis (ambientes controlados por *login* e senha) criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, *Google Classroom*, aplicativos como *Meet*, *Zoom* ou redes sociais.

Assim, devido à gravidade da situação pandêmica, algumas instituições escolares optaram por suspender temporariamente o calendário escolar, enquanto outras buscaram alternativas para dar continuidade ao calendário letivo. Cabe destacar que, coube as instituições (e/ou mantenedoras) dispor de ferramentas para ofertar o ensino não presencial (ensino remoto) aos estudantes, garantindo o direito a educação.

No estado do Paraná, a partir das orientações do MEC (Brasil, 2020a) foi implementada para a Educação Básica a modalidade de ensino remoto e posteriormente híbrido, utilizando-se de ferramentas digitais como o *Google Classroom*, *Meet* e em alguns casos atividades impressas para dar continuidade ao ensino durante o período pandêmico.

No que tange as escolas municipais de Ponta Grossa-PR, segundo os dados das entrevistas realizadas com os professores de EF, em um primeiro momento houve o fechamento total das instituições durante 15 dias, tempo necessário para que a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SMEPG) e as autoridades se organizassem e planejassem como seria a oferta de ensino para as crianças matriculadas na rede municipal.

Após esse período, houve a orientação de criação de grupos de *WhatsApp* com familiares dos estudantes e gravação de vídeos explicativos pelos professores do conteúdo a ser trabalhado na etapa de ensino correspondente. Na sequência, houve transmissão das aulas pela TV aberta, através do Programa Vem Aprender¹

¹ O Programa Vem Aprender, iniciado em 20 de abril de 2020 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa/PR, foi uma iniciativa de aulas remotas via TV Educativa para Educação Infantil

(Ponta Grossa, 2020c). A partir dessas aulas os professores elaboravam atividades impressas para todos os alunos, principalmente para os mais vulneráveis e sem acesso a TV.

Em maio de 2020, houve a Deliberação/CME nº 003/2020 (Ponta Grossa, 2020), retroativa a 20 de março do mesmo ano, orientando as escolas em relação a oferta do ensino remoto e o cumprimento do calendário letivo. E, no primeiro trimestre do ano de 2021, além das aulas transmitidas pela TV, foram implementadas as aulas pela ferramenta *Meet* e pelo ensino híbrido, onde um grupo de alunos permanecia em casa com atividades impressas e assistindo as aulas pela TV aberta e pelo *Meet*, e outro grupo estava na escola com o professor da turma. Destaca-se que os professores em uma semana realizavam seu próprio planejamento e na outra semana realizavam o planejamento elaborado pela SMEPG, correspondente ao conteúdo trabalhado no Programa Vem Aprender (Ponta Grossa, 2020c).

Diante desse cenário de incertezas e precariedades, a escola precisou se ressignificar e estabelecer alternativas para o desenvolvimento dos conteúdos escolares em todas as áreas do conhecimento, a fim de que o ensino e aprendizagem ocorresse em todas as etapas de ensino.

Na Educação Física não foi diferente, tais alternativas foram sugeridas, adaptadas e efetivadas, assim o ERE e híbrido passaram a ser desenvolvidos nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR. Cabe destacar que, os componentes curriculares da Educação Física são teóricos práticos, que valorizam e enfatizam a expressividade dos saberes manifestados corporalmente, sendo necessária a interação dos sujeitos, tornando a modalidade presencial imprescindível para esse processo.

Durante o período pandêmico, a Educação Física foi desenvolvida na modalidade de ensino remoto e posteriormente no híbrido, e os professores enfrentaram inúmeros desafios e limitações, principalmente no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo público escolar inclui crianças de seis a dez anos.

As crianças precisam de tempo e espaço para fazer novas descobertas sobre elas próprias, sobre os outros e os espaços em que vivem (Fernandes, 2008). As mesmas não devem e não podem permanecer sentadas, em silêncio, por muito

e Ensino Fundamental durante a pandemia. Com 178 episódios no primeiro ano, o programa visou manter o vínculo escolar de 32 mil alunos (Ponta Grossa, 2020c).

tempo, e isso predominou no período de ensino remoto e na transição para o ensino híbrido.

O ensino presencial proporciona a interação professor aluno, a convivência entre os alunos, relações afetivas, sociais, emocionais e éticas, as quais se perderam no ensino remoto, seja devido à falta de estrutura tecnológica para acesso, bem como pelas relações que foram praticamente anuladas. Nada substitui os benefícios da convivência, principalmente no Ensino Fundamental, quando a escola é o elo da criança com a formação comunitária e suas relações interpessoais, a escola é viva, e o ensino presencial proporciona essa vitalidade.

Diante desse contexto, e ao retornar ao ensino presencial, a partir da percepção dos docentes da área, evidenciam-se algumas implicações resultantes destas modalidades de ensino remoto e híbrido, como distúrbios de ordem alimentar, emocionais, físicos (motores), afetivos, sociais, entre outros.

Machado *et al.* (2020), corrobora com as referidas evidências, uma vez que pontua inúmeras dificuldades encontradas nesse período, como: os entraves nas relações entre famílias, alunos e professores; as dificuldades e falta de acesso e de conhecimento sobre como operar com as tecnologias de informação e comunicação; a valorização de saberes conceituais em detrimento de saberes corporais e de saberes atitudinais; e a falta de interação entre os sujeitos.

Silva e Silva (2022) pontuam que a pandemia ocasionou aos alunos a diminuição da prática de exercícios físicos, devido as condições físicas e materiais não serem adequadas em ambiente domiciliar, além de ocorrer prejuízos psicológicos e sociais, uma vez que, a virtualização do ensino afetou as interações sociais, causando inseguranças, sobrecarga de trabalho, ansiedade, sedentarismo e aumento da desigualdade educacional e social.

Nesse sentido, cabe destacar que o movimento é a linguagem do corpo, sendo fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem humana. Quanto mais estímulos se dá a criança, mais ela amplia a visão de si e do mundo em que vive.

Por sua vez, esta tese tem como objeto de pesquisa as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa é qualitativa (Marconi; Lakatos, 2002), e busca responder a seguinte questão problemática: Quais as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR? Está problemática é estratificada em algumas questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa, sendo: Quais os documentos balizadores do planejamento de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, no período pandêmico? Quais os desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido na aprendizagem da Educação Física para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Ponta Grossa-PR, no período pandêmico?

Para responder à questão problemática da pesquisa aponta-se como objetivo geral analisar as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR. Decorrentes das questões norteadoras da pesquisa apontam-se os seguintes objetivos específicos: Identificar os documentos balizadores do planejamento de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, no período pandêmico; Especificar os desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido na aprendizagem da Educação Física para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Ponta Grossa-PR, no período pandêmico.

Argumenta-se que o sujeito se constrói nas interações com o meio e nas relações com as pessoas. Considera-se o corpo em movimento elemento central do desenvolvimento infantil, sendo a principal forma de expressão, comunicação e constituição de vínculos, por meio da linguagem corporal a criança manifesta suas emoções, pensamentos, desenvolve a autonomia e identidade. Defende-se a tese de que é fundamental considerar, refletir e discutir as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física, no período pandêmico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja essência das práticas pedagógicas é mediada pelo corpo em movimento.

Desse modo, se torna relevante diante das concepções presentes nos documentos curriculares e no debate acadêmico da área, que assinalam a Educação Física como um componente curricular cuja centralidade reside nas práticas corporais e nas experiências mediadas pelo corpo em movimento. Nesse contexto, a adoção do ensino remoto e híbrido impôs novos desafios ao processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, uma vez que a mediação tecnológica passou a ocupar um papel central em um componente curricular historicamente marcado pela presença,

interação e vivência corporal. A necessidade de utilizar tecnologias digitais induziu os professores a criarem e experimentarem novas formas de experiências educativas, muitas vezes enfrentando dificuldades relacionadas tanto ao domínio dessas ferramentas quanto às condições desiguais de acesso dos estudantes, realidade bastante evidente em um país marcado por profundas desigualdades sociais como o Brasil.

Dessa forma, o contexto pandêmico evidenciou tensões e lacunas no desenvolvimento das experiências corporais das crianças, fragilizando vivências fundamentais para a infância, como brincar, interagir, explorar o corpo em movimento e participar de práticas coletivas.

Assim sendo, este estudo se mostra relevante ao propor uma análise das percepções dos professores de Educação Física sobre as implicações desse cenário no desenvolvimento das crianças, incentivando a comunidade acadêmica e escolar a repensar as práticas pedagógicas, uma vez que tal contexto não se deu de forma isolada, e sim sinaliza um alerta para possíveis mudanças, como o uso da tecnologia não como ferramenta complementar e/ou de suporte, mas como diretriz predominante para o próprio ensino. Também pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre a Educação Física no currículo escolar, evidenciando o movimento como uma linguagem, expressão e construção do sujeito, sobretudo em tempos de crise e reconstrução.

A pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984, 1998, 2007), nos estudos de Rego (2001) e Lucci (2006), para abordar as especificidades das crianças de seis a dez anos de idade, a importância da interação com o meio e com os seus pares para a aprendizagem. Considera-se a legislação, os documentos oficiais da educação e os pressupostos teóricos da Educação Física no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental na esfera nacional e municipal (Brasil, 1996, 2018; Ponta Grossa, 2020d). Evidenciam-se os estudos que tratam sobre a prática pedagógica, o ensino e aprendizagem, a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino remoto e híbrido (Freire, 1992, 1997, 2003; Soares *et al.*, 1992; entre outros).

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR, e como campo de pesquisa foram selecionadas cinco escolas de quatro regiões diferentes do município. Para a coleta de dados utilizaram-se a entrevista semiestruturada, o questionário *on-line* e a análise documental. Os sujeitos

participantes da pesquisa foram 17 professores de Educação Física, destes sete são docentes nas cinco escolas e participaram da entrevista, e dez professores de outras escolas municipais responderam ao questionário *on-line*. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

A pesquisa organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, 'A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental', aborda-se sobre o contexto escolar, as especificidades da Educação Física e sua importância nesta etapa de escolarização. Considera-se a legislação, os documentos oficiais da educação e os pressupostos teóricos da Educação Física nesta etapa de ensino, finaliza-se discorrendo sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. No segundo capítulo, 'O ensino remoto e híbrido na Educação Física escolar: uma discussão necessária', discorre-se sobre o ensino e aprendizagem nessas modalidades de ensino, apontam-se suas contribuições, desafios e limitações, e na sequência interpela-se sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

No terceiro capítulo 'Metodologia', apresenta-se o encaminhamento metodológico da pesquisa, especificando-se as produções acadêmicas relacionadas ao objeto do estudo, a caracterização da pesquisa, o campo e os participantes do estudo. Indicam-se os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa, bem como os pressupostos teóricos metodológicos para a organização dos dados do estudo. No quarto capítulo, 'O ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período pandêmico: quais as percepções dos professores?', apresenta-se a discussão e a análise dos dados da pesquisa, bem como seus resultados.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o âmbito da Educação Física escolar, apontando subsídios que possibilitem reflexões sobre o desenvolvimento infantil, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a relevância do ensino presencial para a constituição da autonomia, da criticidade e das interações da criança com o meio e nas relações com as pessoas.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Parte-se do pressuposto de que é no ambiente escolar que a criança vivencia uma pluralidade de experiências, desenvolvendo-se nos aspectos cognitivo, motor, social e emocional, por meio da exploração, descoberta e experimentação. Nessa fase, o corpo fala, cria e aprende, possibilitando a criança conhecer a si mesma, os outros, e o mundo em que está inserida.

Desta maneira, a disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para que a criança se movimente, utilize a linguagem corporal para o aprendizado, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, ressignificando e ampliando conhecimentos e habilidades a partir da própria vivência.

A linguagem corporal, quando concebida como representação simbólica, é desenvolvida de maneira intencional a partir do movimento corporal refletido, no contexto educacional favorece a interação social e a construção do conhecimento dos estudantes. Nesse processo, são mobilizadas dimensões fundamentais como a afetividade, a cognição e a expressão corporal (Soares *et al.*, 1992; Taborda de Oliveira, 1999).

Portanto, ao evidenciar como objeto desta pesquisa as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, presume-se a importância do ensino presencial da Educação Física, uma vez que a convivência, a interação, e as relações afetivas, sociais e emocionais são insubstituíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, discorre-se sobre o contexto da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando suas especificidades e importância nesta etapa de escolarização (Garanhani, 2008, 2012; Ferreira; Abreu, 2021; Soares *et al.*, 1992, entre outros). Na sequência, considera-se a legislação e os documentos oficiais que norteiam a legitimidade da Educação Física como componente curricular² obrigatório na Educação Básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº

² A expressão componente curricular é sinônimo de matéria escolar, matéria de ensino e identifica os conteúdos do currículo. É mais comum ainda, nesse sentido, no meio escolar, a utilização do termo disciplina (Caparroz, 2005, p. 77).

9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d). Finalizando o capítulo aborda-se sobre a criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984, 1998, 2007), considera-se ainda os estudos de Rego (2001) e Lucci (2006), entre outros, o objetivo é subsidiar as discussões sobre a Educação Física escolar e as repercussões do remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 O CONTEXTO ESCOLAR

O sistema educacional no Brasil é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Ensino Fundamental se constitui um campo complexo, permeado por múltiplas relações, dilemas, contradições e especificidades, compreende a etapa mais extensa da Educação Básica, com nove anos de duração, e ao longo desse período, os alunos passam por uma série de mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (Ferreira; Abreu, 2021). Trata-se de uma etapa da escolarização obrigatória e gratuita na escola pública, que tem por objetivo, conforme a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a formação básica do cidadão (Ferreira; Abreu, 2021).

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Brasil, 2007), a qual Carreira Filho e Correia (2010, p. 131) fazem menção dizendo:

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental, são duas etapas extremamente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano, pois, os estímulos que uma criança recebe nos primeiros anos de vida podem influenciar seu sucesso escolar e seu desenvolvimento.

Segundo Gusso *et al.* (2010), o período correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer uma compreensão mais específica da criança por parte de todos os profissionais envolvidos, devendo ser considerados todos os aspectos, no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

Dessa forma, compreender as especificidades de cada criança, suas experiências motoras, afetivas, sociais e cognitivas, respeitando que cada uma tem

um tempo e uma forma de aprender, exige que o docente organize e sistematize as aulas incluindo todos no processo de ensino e aprendizagem, despertando assim a participação efetiva e uma aprendizagem integral e significativa.

De acordo com Oliveira, Ferreira e Silva (2020) durante o Ensino Fundamental, a criança passa por um estágio de desenvolvimento do despertar para o aprendizado, compreendendo um período de várias transformações, no aprendizado, no desenvolvimento motor, na interação social e psicomotora. Nessa faixa etária os estímulos devem ser constantes devido as diversas transformações do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, uma prática educativa de qualidade exige, portanto, que se considere a criança como eixo do processo e as diferentes dimensões de sua formação, considerando a concepção de infância que se encontra subjacente às práticas e ações educativas (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009).

Cabe destacar que, historicamente a disciplina de Educação Física, perpassou por momentos históricos, culturais e sociais distintos, refletindo concepções de corpo, educação e sociedade presentes em cada período histórico. Inicialmente marcada por perspectivas higienistas e militaristas, voltadas à formação de corpos saudáveis e disciplinados, seguida do esportivismo, esporte como rendimento, alto desempenho, formação de atletas.

A partir da década de 1980, a Educação Física passou por transformações significativas especialmente com o avanço das abordagens críticas que passaram a compreender o movimento humano como fenômeno cultural (Bracht, 1999). Nesse sentido, a Educação Física deixa de ser entendida apenas como prática biológica ou técnica e passa a ser reconhecida como campo de produção de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento.

Conforme destaca Daolio (1995), o corpo e as práticas corporais são construções culturais, carregadas de significados produzidos socialmente, o que exige da Educação Física uma abordagem que considere os contextos socioculturais dos sujeitos. Dessa forma, a consolidação da Educação Física como componente curricular está diretamente relacionada às transformações históricas e às disputas de concepções pedagógicas que ampliaram sua compreensão para além do desenvolvimento físico, reconhecendo-a como área fundamental na formação crítica e cultural dos estudantes. Todavia, no espaço escolar é perceptível que muitos ainda a colocam como um componente curricular a parte (Silva; Negreiros; Gonçalves, 2021).

Santos (1999), pondera que o corpo revela muito mais do que se possa imaginar, gestos e atividades corporais são impregnadas de sentimentos, e que, para entender sua linguagem é preciso espaço, valor, e estudo dos seus códigos.

Cada sujeito tem formas diferenciadas de se comunicar corporalmente, portanto, aprende a fazer uso das expressões corporais de acordo com o ambiente onde está inserido, ou seja, todo movimento do corpo tem um significado correspondente ao contexto, muitas vezes social e cultural (Brasil, 1999).

Soares *et al.* (1992, p. 50) afirmam que:

[...] provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.³

Corroborando com os referidos autores, Arlindo Junior e Joças (2012, p. 3), apontam que:

Torna-se imprescindível compreender a Educação Física como disciplina que desenvolve pedagogicamente os elementos da cultura corporal de movimento para propiciar aos alunos: conhecimento, vivência e incorporação das práticas e saberes relativos ao corpo.

De acordo com Neira (2017), a partir do momento que os seres humanos atribuem 'significados' as práticas corporais, sendo assim considerados gestos, o movimento já não é resultado puro e simples de comandos neurais, mas expressa uma determinada visão de mundo, sentimentos e emoções.

Para Kogut e Silva (2009) a Educação Física vem se constituindo como uma disciplina que valoriza e enfatiza os saberes corporais, que trabalha praticamente com todos os aspectos do sujeito. Dentre os saberes a linguagem corporal é uma das que tem sido mais requisitada, pois o ser humano usa de todas as expressões corporais para se comunicar nos vários ambientes em que vive.

Neira (2017, p. 2) pontua que “O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal. Organizados de forma sistemática os gestos configuram as práticas corporais que, por sua vez, nada mais são que artefatos culturais”.

³ O conhecimento específico da Educação Física tem sido nomeado de diferentes formas, dentre as quais de cultura corporal (Soares *et al.*, 1992) e cultura corporal de movimento (Bracht, 1999).

Cabe destacar que, a Educação Física na BNCC (Brasil, 2018) faz parte da Área das Linguagens, assim como a Língua Portuguesa, Artes e a Língua Inglesa. Nessa perspectiva, “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018, p. 213).

Estas discussões sobre a Educação Física na Área da Linguagens constam em quatro documentos, em meados de 1970, em guias curriculares junto com outras em uma matéria denominada ‘Comunicação e Expressão’. Depois disso, a Educação Física é inserida na área de Códigos e Linguagens nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), na década de 1990; em 2013, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e em 2017 da BNCC, essa lógica se confirma e o componente se estabelece nesse contexto (Neira; Nunes, 2021).

Garanhni e Nadolny (2011, p. 66) apontam que:

Desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, se apropriam de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, se relacionam com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

Nesse sentido, a Educação Física escolar constitui-se como um espaço de vivência, reflexão e ressignificação das práticas corporais da cultura, no qual principalmente as crianças, por meio da linguagem corporal e da interação com seus pares, com o professor e com o contexto sociocultural em que estão inseridas, constroem conhecimentos, produzem significados e ampliam suas formas de expressão e participação no mundo.

Para Finck (2011, p. 26) a Educação Física

[...] deve contribuir de maneira significativa com a formação e desenvolvimento dos alunos, oportunizando momentos pedagógicos de modo que possam interagir por meio da vivência de diversas situações de ensino-aprendizagem. Estas devem abranger inúmeros movimentos que envolvem muito mais do que atos motores, sendo impregnadas de significados, expressividade, alegria e prazer. A vivência dessas situações oportuniza o desenvolvimento não só de habilidades, mas de competências importantes para uma melhor convivência em grupo, como a capacidade de compartilhar, trocar, ouvir e aprender uns com os outros.

Nesse sentido, o professor desempenha papel fundamental, pois o planejamento é responsabilidade do docente, para tanto conhecer o contexto escolar, as especificidades e necessidades dos alunos, bem como priorizar conteúdos relevantes e significativos, são elementos determinantes para que as aulas de Educação Física contribuam para o pleno desenvolvimento das crianças.

Neto (2020, p. 1), pondera que a Educação Física

[...] é entendida como uma área de conhecimento da Cultura Corporal de movimento e deve cuidar do corpo não como algo mecânico, visando apenas o desenvolvimento do aspecto físico, independentemente dos demais, como era anteriormente, décadas atrás, mas sim na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: o mental, o emocional, o estético, o religioso entre outros.

Assim sendo, a Educação Física no contexto escolar deve contemplar uma educação voltada para o corpo e suas manifestações, uma vez que a criança se expressa por meio do corpo, estando em constante movimento. O entendimento da corporalidade nas aulas de Educação Física permite que as crianças se conheçam e se reconheçam como sujeitos dinâmicos, que manifestam suas reações e sensações, comunicando-se com o meio através da sua corporalidade. Portanto, o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (Brasil, 1998) e o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (Garanhani, 2002).

[...] a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc., e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de educação escolar que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (Garanhani, 2012, p. 66).

Desse modo, pelo movimento a criança constrói sua autonomia e identidade, uma vez que conhece a si mesmo e o outro, aprendendo a interagir e se relacionar. E para que isso ocorra, a criança precisa de espaço para realizar as descobertas sobre seu corpo e suas manifestações, e isso é realizado gradativamente, à medida que interage com seus pares no espaço formal (escola) e não formal, compreendendo a si e o mundo que a cerca, transformando essa relação por meio das suas experiências. O sujeito fala, sente, se comunica e ressignifica tudo que está a sua volta.

Segundo Santana, Santana e Oliveira (2012), a Educação Física no ambiente escolar terá um papel muito importante para o estudante, na busca da compreensão do que está acontecendo em sua volta e consigo mesmo, pois o processo de

aprendizagem deve ocorrer de forma que o aluno compreenda sua realidade e seja capaz de refleti-la, considerando o educando na sua totalidade, não tem como separar corpo e mente.

Nas aulas de Educação Física o corpo em movimento possibilita que as crianças vivenciem e compreendam as práticas corporais como manifestações da cultura, construindo conhecimentos por meio da interação com seus pares, com o professor e com o contexto social em que estão inseridas, ampliando suas formas de expressão e participação em diferentes espaços da vida social.

Para Kaefer e Assis (2008) a Educação Física na infância é uma ferramenta de descoberta dos próprios limites, sucessos e desafios, brincar propicia as crianças a realização de atividades motoras importantes para seu desenvolvimento, sendo fundamental para seu crescimento experimentar as mais variadas sensações por meio do corpo. Brincar propicia a vivência corporal das crianças, trocando assim umas com as outras diversas experiências e aprendizagens.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a criança é a protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e que a forma como se expressa e compreende o mundo em que vive, está estritamente relacionada com o movimento, com sua linguagem corporal, e quanto mais vivências motoras forem possibilitadas e exploradas pelo professor, principalmente nas aulas de Educação Física, maiores serão as oportunidades da criança ser um adulto ativo, participativo, crítico, que conhece seus limites, seu corpo, seu espaço.

1.2 A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), publicada pelo Ministério da Educação, é a mais importante lei brasileira que se refere à educação, e foi criada para garantir o direito à toda população de ter acesso a educação gratuita e de qualidade. Trata-se de uma lei que expressa a política e o planejamento educacional do país, nas quais suas diretrizes são fundamentadas na Constituição da República Federativa do Brasil – CF (Brasil, 1988).

De acordo com a LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, e está organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme Conceição (2016), devido a multiplicidade de realidades do país, a LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) é uma lei indicativa e não resolutiva das questões do dia a dia, tratando-as de forma ampla, sendo o detalhamento do funcionamento do sistema objeto dos pareceres, resoluções e portarias.

A LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) foi promulgada num período histórico em que na Educação Física vivencia-se um momento de conflito de identidade, buscava-se sua legitimação enquanto disciplina curricular no contexto escolar, delineando assim seu espaço e sua importância na escola (Silva, 2017). De acordo com o Art. 26 & 3º, da referida lei “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Após um trabalho articulado entre o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), houve a assinatura de uma portaria defendendo a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, sendo inserido o termo *obrigatório* após a expressão curricular no parágrafo 3º do Art. 26 da LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), sendo promulgada assim a Lei de nº 10.328/2001 (Finck, 2011, p. 21) que diz: “[...] A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”.

Com essa mudança, conforme aponta Silva (2017, p. 32)

[...] mudou a redação da lei, porém, não houve mudanças significativas na legitimação da EF, a qual continuou e continua sendo uma disciplina com pouca valorização no contexto escolar. Visto que, entendimentos errôneos sobre o papel da EF e sua importância no contexto escolar estão visivelmente evidentes, tanto por parte dos alunos, dos professores de outras disciplinas, quanto da equipe pedagógica, assim a EF ainda é considerada uma disciplina recreativa e, muitas vezes, serve de suporte para suprir as faltas de docentes de outras disciplinas.

Sendo assim, mesmo com a legislação garantindo a Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica, as fragilidades encontradas na referida lei, possibilitaram interpretações equivocadas, não atribuindo a mesma importância em relação aos outros componentes curriculares e descaracterizando a finalidade da disciplina, enquanto essencial para a formação do ser humano (Silva, 2017).

A segunda etapa da Educação Básica é o Ensino Fundamental, que corresponde a nove anos de escolarização, este estudo refere-se aos anos iniciais do

Ensino Fundamental que inclui crianças de seis a dez anos de idade. Em relação ao Ensino Fundamental a LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996)⁴ estabelece o seguinte:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) visa garantir o direito a toda população o acesso à educação gratuita e de qualidade, desenvolvendo a aprendizagem através de conhecimentos e habilidades, fortalecendo vínculos entre a escola e a família, valorizar os profissionais de educação, além de estabelecer o dever da União, do estado e dos municípios para a educação pública.

1.2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) é um documento de caráter normativo que define e regulamenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais⁵ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas brasileiras, tanto públicas como privadas, garantindo assim o direito à aprendizagem de todos os cidadãos (Brasil, 2018). É oriundo de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores das diversas esferas do campo educacional, elaborado por especialistas de várias áreas, previsto na CF de 1988 (Brasil, 1988), na LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014).

Trata-se de um documento plural, atual, que propõem um conjunto de conhecimentos, que devem ser desenvolvidos na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (Grando *et al.*, 2019). A BNCC (Brasil, 2018), não é um currículo, mas sim um referencial nacional obrigatório que deve ser

⁴ Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006.

⁵ As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

utilizado para nortear e organizar os conhecimentos a serem desenvolvidos na Educação Básica, estabelecendo objetivos a serem atingidos. Já o currículo define como alcançar esses objetivos estabelecidos na BNCC (Brasil, 2018), tendo as redes de ensino autonomia para elaborar e adequar de acordo com sua realidade.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 8) servirá como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

No que tange a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a versão final da BNCC (Brasil, 2017) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2017. Como o objeto deste estudo refere-se a etapa de ensino dos anos iniciais do fundamental, nosso foco estará voltado para este nível de escolarização na BNCC.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), o Ensino Fundamental está dividido em anos iniciais e anos finais e está organizado em cinco áreas do conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, que se comunicam e se intersectam na formação dos estudantes, preservando suas especificidades.

Na figura 1, constam as Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

Figura 1- Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 27).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 63), “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental - Anos Finais, Língua Inglesa”.

A Educação Física está inserida na área de Linguagens, e fundamenta-se nas relações de corpo e movimento, cuja finalidade

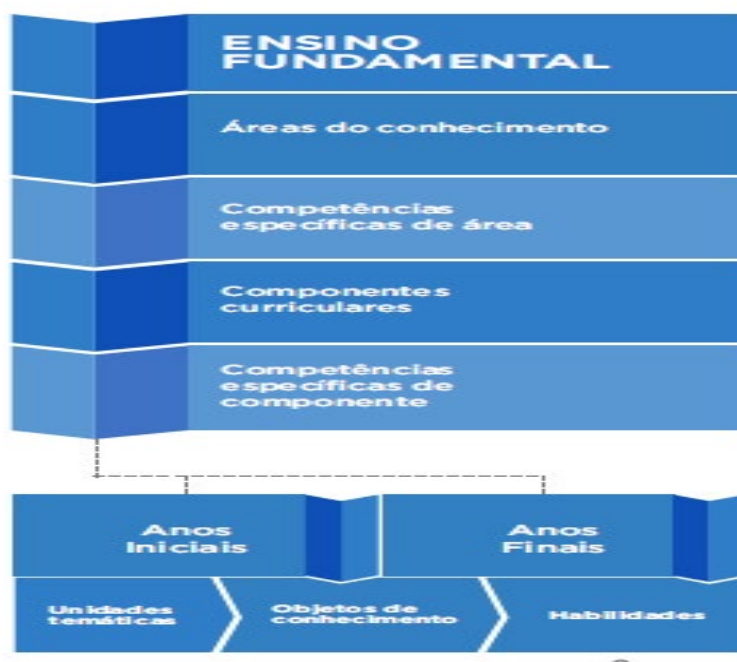
[...] é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas (Brasil, 2018, p. 63).

Nesse sentido, compete a disciplina de Educação Física estudar uma determinada cultura, denominada de Cultura Corporal de Movimento, por meio da qual os estudantes possam compreender, vivenciar, experimentar, construir valores e serem protagonistas das suas ações e atitudes, através das práticas corporais que serão desenvolvidas durante as aulas (Silva; Mont’Alverne, 2021).

Corroborando com os referidos autores, Oliveira e Menezes (2020) e Trevisan (2020) dizem que o aluno poderá ampliar os saberes, relacionando as práticas corporais com a história, a cultura e outras formas de linguagem.

Com a BNCC (Brasil, 2018), as disciplinas, entre as quais a Educação Física passou a apresentar um novo formato, estruturado nesse novo currículo pelas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Competências. As Unidades Temáticas são os grandes temas norteadores das aulas e, durante a tematização das grandes unidades, o professor vai ter a oportunidade de desenvolver com os alunos diversas práticas corporais (Silva; Mont'Alverne, 2021), conforme a figura 2.

Figura 2- Áreas do Conhecimento da Educação Básica de acordo com a BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 27).

Na BNCC (Brasil, 2018), cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, e cada unidade temática, apresenta seus respectivos Objetos de Conhecimento.

Cabe destacar que nesta etapa, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta oito dimensões de conhecimento, apresentada a seguir:

1. Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais;
2. Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal.
3. Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.
4. Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros.
5. Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.
6. Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre).
7. Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo.
8. Protagonismo Comunitário: esta dimensão de conhecimento leva o aluno a participar de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência os valores favoráveis à convivência social.

Estas dimensões do conhecimento estão atreladas as habilidades a serem desenvolvidas conforme os objetos de conhecimento e unidades temáticas, e devem estar presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o referencial norteador, a Educação Física foi organizada dentro de um currículo que se chama Organizador Curricular na Educação Física na BNCC (Brasil, 2018). Desse modo, a Educação Física de acordo com a BNCC (Brasil, 2018; Silva; Mont’Alverne, 2021), foi dividida em blocos:

- 1º Bloco: 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 2º Bloco: 3º, 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 3º Bloco: 6º e 7º anos finais do Ensino Fundamental;
- 4º Bloco: 8º e 9º anos finais do Ensino Fundamental.

Essa divisão por blocos visa garantir que os alunos tenham uma progressão na aquisição de conhecimentos ao longo de todo o Ensino Fundamental, sendo assim, uma base para que os alunos no final dessa etapa de ensino possam ingressar no Ensino Médio, e consequentemente, no Ensino Superior (Silva; Mont’Alverne, 2021).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) passa a dar ênfase nas situações lúdicas de aprendizagem, ao mesmo tempo, destaca a necessidade de uma articulação com as experiências vivenciadas durante a Educação Infantil, sendo necessária ser de forma progressiva a sistematização das vivências e do desenvolvimento das crianças (Pinheiro, 2018).

Nesse sentido, conforme aponta Silva e Mont’Alverne (2021) é importante frisar que os profissionais que trabalham com os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais devem conhecer cada uma dessas práticas corporais, para que os alunos possam se desenvolver de forma integral e que sejam e se tornem: críticos, participativos, autônomos, criativos, e tenha tomadas de decisões que possam contribuir para uma sociedade melhor, especificamente, na sua comunidade.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais apresentam modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, consequentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local.

Para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento em cada unidade temática, conforme quadro 1.

Quadro 1- Organizador Curricular na Educação Física do 1º e 2º Bloco

(continua)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão

Quadro 1- Organizador Curricular na Educação Física do 1º e 2º Bloco

(conclusão)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional
Práticas corporais de aventura⁶		

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 225).

Nota: Elaborado pela autora, 2024.

O Organizador Curricular do 1º e 2º Bloco indica as Unidades Temáticas e seus respectivos Objetos de Conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que os Objetos de Conhecimento estão divididos e organizados conforme as séries/anos de acordo com a Unidades Temáticas.

Os quadros 2 e 3 abaixo apresentam o Organizador Curricular para o 1º e 2º Bloco que correspondem ao 1º e 2º anos e ao 3º ao 5º ano respectivamente. Cada objeto do conhecimento apresenta habilidades específicas a serem desenvolvidas a partir da unidade temática.

Quadro 2- Organizador Curricular do 1º Bloco (1º e 2º Ano)

(continua)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto (EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto

⁶ O documento apresenta no Organizador Curricular na Educação Física do 1º e 2º Bloco, a Unidade temática 'Práticas corporais de aventura', mas a mesma é especificada em objetos de conhecimento apenas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2- Organizador Curricular do 1º Bloco (1º e 2º Ano)

(continuação)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem; EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
Ginásticas	Ginástica geral	os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as

Quadro 2- Organizador Curricular do 1º Bloco (1º e 2º Ano)

(conclusão)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	manifestações de diferentes culturas

Fonte: BNCC (2018, p. 226-227)

Nota: Elaborado pela autora, 2024.

O quadro 2 acima, apresenta os Objetos de conhecimento, que seriam os conteúdos a serem trabalhados pelos professores nesse 1º bloco e suas respectivas habilidades. Cabe destacar que, esse primeiro Bloco corresponde aos alunos do 1º e 2º ano que estão na faixa etária de seis e sete anos de idade.

Quadro 3- Organizador Curricular do 2º Bloco (3º ao 5º Ano)

(continua)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena; (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

Quadro 3- Organizador Curricular do 2º Bloco (3º ao 5º Ano)

(conclusão)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Ginásticas	Ginástica geral	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas de matriz indígena e africana	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 228-229).

Nota: Elaborado pela autora, 2024.

No quadro 3 acima constam os Objetos de conhecimento, que seriam os conteúdos a serem trabalhados pelos professores no 2º bloco e suas respectivas habilidades. Esse bloco corresponde aos alunos do 3º ao 5º ano que estão na faixa etária de oito, nove e dez anos de idade. Cabe destacar que muitos estudiosos e

profissionais da educação apresentam percepções diferentes em relação a BNCC (Brasil, 2018), inclusive no texto que se refere a matriz curricular de Educação Física. Alguns defendem que a BNCC (Brasil, 2018) representa um avanço ao estabelecer um currículo mínimo comum, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e para o aprimoramento da qualidade do ensino em âmbito nacional. No entanto, há também críticas significativas ao documento.

As críticas mais contundentes sobre a Educação Física, apontam para: falta de esclarecimentos na introdução do texto sobre a relação do componente curricular com a área de Linguagens, bem como os critérios de organização das unidades temáticas (Betti, 2018; Neira, 2018; Impolcetto; Moreira, 2023); problemas na redação das habilidades, que não contemplam todas as dimensões do conhecimento (Neira, 2018) e por vezes se confundem com elas (Betti, 2018); ausência de fundamentação de alguns conceitos utilizados no texto, os quais seriam essenciais para a compreensão de mundo e de sujeito que o documento normativo pretende formar, indicando limitações em muitos aspectos relacionados à Educação Física (Grando *et al.*, 2019).

Em contrapartida, apesar de as críticas serem coerentes, deixando dúvidas aos leitores e aos docentes da área, é preciso reconhecer que, ainda assim, a inserção da Educação Física na BNCC (Brasil, 2018) é fundamental para seu reconhecimento no contexto escolar, bem como a sua manutenção no currículo, avançando no sentido de se ter pela primeira vez na história uma proposta de sistematização para a disciplina (Impolcetto; Moreira, 2023).

Dessa forma, faz-se necessário uma análise e reflexão cautelosa desse referencial norteador, inclusive para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por todos os envolvidos no processo educacional, afim de perceber como a BNCC (Brasil, 2018) pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física.

1.2.3 Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ponta Grossa, 2020d)

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d), é um documento norteador resultado de um trabalho coletivo, elaborado por uma equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação (SME), de gestores e professores da rede municipal de Ponta Grossa-PR, que substituiu as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação – DCEM (Ponta Grossa,

2015), a partir das orientações da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2 de 22/12/2017.

O RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d) baseia-se nos seguintes aspectos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Parecer 07/2010 de 07 de abril de 2010; Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014; Plano Estadual de Educação - Lei 18.492 de 24 de junho de 2015; Plano Municipal de Educação – Lei 12.213 de 23 de junho de 2015; Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018); Sistema Municipal de Ensino – Lei 13.135 de 30 de abril de 2018 (Ponta Grossa, 2020).

Na sua apresentação o RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d, p. 6) aponta que as propostas pedagógicas do município fazem parte de um novo paradigma, estas propostas devem contemplar a problemática dos direitos humanos numa perspectiva que afirme a importância dos direitos individuais, coletivos, culturais e ambientais, mediante a reflexão sobre as concepções de sociedade, de educação, de escola, de professor e de aluno, para que se garanta uma formação humana que atenda às demandas atuais (Ponta Grossa, 2015, 2020d).

Porém cabe destacar que a apresentação o documento elaborado, as DCEM (Ponta Grossa, 2015) e o mais recente RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d) são exatamente iguais, então esse novo paradigma mencionado é o mesmo de cinco anos atrás.

No RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d, p. 10) consta:

Compreende-se por organização do trabalho pedagógico o efetivo trabalho realizado na escola, no interior das salas de aula e as ideias que permeiam todo o Projeto Político Pedagógico, nessa perspectiva é fundamental considerar três dimensões do trabalho pedagógico: o trabalho enquanto condição de produção de conhecimento (GRAMSCI); a educação como práxis transformadora (VAZQUEZ), e o conhecimento como libertador do homem que possibilita a transformação da realidade (FREIRE).

A partir dessas dimensões e considerando as orientações advindas da BNCC (Brasil, 2018), houve uma reelaboração dos RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d), com o objetivo de garantir a efetiva gestão do ensino e as aprendizagens dos alunos.

O documento em questão, enfatiza que a aprendizagem é direito do aluno e está articulada a três princípios (éticos, estéticos e políticos) que devem perpassar por todos os procedimentos relativos aos conteúdos explicitados nas áreas curriculares, nos temas transversais e/ou nos eixos norteadores do trabalho pedagógico, tanto nas escolas de Tempo Parcial como nas de Tempo Integral. A figura 3 apresenta os direitos de aprendizagem segundo os RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d).

Figura 3- Direitos de Aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Direitos de Aprendizagem		
PRINCÍPIOS ÉTICOS	CONHECER-SE E construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.	CONVIVER Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
	BRINCAR De diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças. Nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	EXPLORAR Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades.
PRINCÍPIOS POLÍTICOS	PARTICIPAR Ativamente, com adultos e crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	EXPRESSAR Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Fonte: RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d, p. 11).

Os RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d, p. 16-22), apresentam alguns princípios que norteiam o trabalho pedagógico, os quais são apontados a seguir:

- Concepção de Escola e Infância: uma escola voltada para atender as singularidades da infância, entendendo-a como um constructo social;

- Conceção de Educação, Cultura e Currículo: considera-se o currículo como uma construção cultural, e não meramente um conceito abstrato ou um documento isolado que norteia práticas pedagógicas das escolas;
- Conceção de Educação Inclusiva: refere-se à competência das escolas de atenderem todos os estudantes, os quais devem ser acolhidos independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais e cognitivas;
- Conceção de Gestão Democrática: refere-se “a intenção de promover a participação, partilhando o poder dirigente entre professores, pais e funcionários, atendendo as demandas sociais, culturais e políticas para a construção de uma escola pública de qualidade” (Ponta Grossa, 2020d, p. 21).

A concepção de uma política de educação é voltada para o ensino de qualidade por excelência e de aprendizagem significativa, atendendo ao princípio da equidade, as práticas educativas são centradas em duas dimensões, ao currículo integralizado e ao currículo diversificado.

Os RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d), assim como as DCEM (Ponta Grossa, 2015), apresentam sua organização em ciclos de aprendizagem, tendo respaldo legal nos princípios da LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), na Resolução nº 03/CNE/CEB e na Lei nº 11.270 para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2005), bem como no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC (Brasil, 2014).

Os Ciclos de Aprendizagem dividem-se em dois ciclos, o 1º corresponde ao ciclo de alfabetização, que é constituído por uma sequência de três anos, compreendendo as classes do 1º ano, 2º ano e 3º anos. Já o 2º ciclo corresponde, a um *continuum* de dois anos, compreendendo o 4º e 5º ano (Ponta Grossa, 2015; 2020d). No quadro 4 abaixo verifica-se a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Quadro 4 - Organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem

Ensino Fundamental Anos Iniciais		
Conforme Resolução 03/CNE/CEB/2005		
1º Ciclo (Ciclo de Alfabetização)	1º ano	Classes de Apoio
	2º ano	
	3º ano	
2º Ciclo	4º ano	Classes de Apoio
	5º ano	

Fonte: Ponta Grossa (2015, p. 17; 2020a, p. 27).

Nota: Elaborado pela autora, 2024.

No que tange à Educação Física inserida nos RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d), seus pressupostos são apresentados a partir da BNCC (Brasil, 2018). O documento também aborda os encaminhamentos metodológicos da disciplina, dando destaque para o corpo, o movimento e a cultura corporal, centrada na aprendizagem dos alunos, e não na quantidade de conteúdos (Ponta Grossa, 2020d).

É possível observar que os conteúdos e objetivos da Educação Física são diferenciados para os dois ciclos de aprendizagem. No primeiro ciclo, os objetos de estudo propostos estão relacionados com o que a criança já manifesta de conhecimento, sobre suas culturas locais e regionais, contempla a ludicidade e a vivência prática através da experimentação. Os jogos e brincadeiras e as ginásticas, são as unidades temáticas apresentadas no currículo do Ciclo de Alfabetização.

Já para o segundo ciclo, os conteúdos devem estar voltados para a consolidação do repertório vivenciado no ciclo anterior, assim como sua ampliação e transformação. Nesta etapa são apresentadas as unidades temáticas de ginástica, esportes culturalmente mais difundidos, como o futebol, voleibol, basquetebol e handebol, além dos esportes técnicos combinatórios, de invasão, de rede, marca e precisão, campo e taco, e também os esportes de aventura, as danças e lutas.

Diferentemente das DCEM (Ponta Grossa, 2015), que organizam os conteúdos em blocos de aprendizagem⁷, os RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d), dividem os conteúdos em quatro trimestres para cada etapa de ensino, destacando a unidade temática, o objeto de conhecimento, as habilidades e procedimentos didáticos, conforme os quadros A, B, C, D e E (Apêndice A).

No que concerne à avaliação da disciplina de Educação Física, os RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d) apontam que a mesma pode ser definida como uma etapa necessária ao processo de ensino e aprendizagem, identificando-se três fases: diagnóstica, formativa e somatória (Ponta Grossa, 2020d).

A avaliação é realizada pelos pareceres avaliativos (Anexo A) que avaliam a capacidade do aluno de acordo com as Competências Específicas da Educação

⁷ Bloco 1, que corresponde aos Jogos, Lutas e Ginástica; Bloco 2, que aborda as Atividades Rítmicas e Expressivas e o Bloco 3 que abrange os Conhecimentos sobre o Corpo (Ponta Grossa, 2015, p. 98). Estes blocos de conteúdos estão divididos em quatro eixos temáticos (Ponta Grossa, 2015, p. 99-100) sendo os seguintes: Eixo da Vivência Corporal e Estruturação do Movimento; Eixo Expressão e Ritmo; Eixo O Movimento e suas Manifestações Lúdicas e Pré-Desportivas: esse eixo corresponde aos jogos e brincadeiras de caráter pré-desportivo, a ginástica e lutas; Eixo Conhecimento do Corpo por meio da Cultura do Movimento.

Física para o Ensino Fundamental (quadro 5). Destaca-se que houve mudança em relação as DCEM (Ponta Grossa, 2015) onde os pareceres eram preenchidos com os seguintes termos: A (domina), B (em processo de aprendizagem) e C (não domina).

Quadro 5- Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental
1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 223).

Ao realizar breve análise das DCEM (Ponta Grossa, 2015), e agora dos RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d), constatou-se que não ocorreram mudanças significativas no texto de apresentação do documento, dos princípios norteadores, de visão de educação, escola e ensino.

O RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d) continua subsidiado por autores que defendem as teorias críticas, uma vez que contemplam a educação integral, buscando a autonomia, a criticidade e reflexão. A redação do referido documento prioriza a aprendizagem significativa⁸, ao invés de contemplar a quantidade de conteúdos,

⁸ A aprendizagem significativa de Ausubel é uma abordagem educacional revolucionária proposta pelo psicólogo cognitivo David Ausubel no final dos anos 1960. Essa metodologia de aprendizagem se

considera a criança como ser pensante, social e histórico, devendo ser respeitadas suas vivências, especificidades e anseios em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a disciplina de Educação Física, observou-se que ocorreram mudanças em relação a organização de conteúdos por trimestres e etapas de ensino, indicando sugestões de atividades a partir da BNCC (Brasil, 2018), e anteriormente nas DCEM (Ponta Grossa, 2015) apenas apontavam os conteúdos, agora denominados de unidades temáticas sem nenhuma sistematização e progressão.

1.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

*“Na ausência do outro o homem não se constrói”
(Lev Vygotsky, 1998, p. 68).*

A infância deixou de ser compreendida como uma ‘pré’ etapa da fase adulta, passando a ser identificada como um estado diferenciado, desse modo, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009).

De acordo com Heywood (2004) a infância é um conceito social que se altera historicamente no interior de uma mesma sociedade, é objeto de transformação em função de variáveis sociais, como a classe social, o grupo étnico, entre outros. Dessa forma, o conceito de infância está diretamente relacionado às formas de organização social, ou seja, diferentes classes sociais produzem papéis distintos à criança.

Heywood (2004, p. 23) afirma:

Uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio de uma classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas, as experiências de um jovem em uma família católica da Irlanda serão distintas das daquele que cresceu em uma família protestante alemã, e assim por diante.

Corroborando com o referido autor, nota-se que não existe uma infância, e sim diferentes infâncias as quais estão relacionadas a um determinado contexto

concentra em como os professores podem ajudar seus alunos a aprender de forma mais eficaz, conectando o que eles já sabem a novos conhecimentos e promovendo a geração de modelos mentais (Costa Junior, *et al.*, 2023).

histórico cultural, dependendo da época, espaço, dos aspectos políticos, históricos, culturais e sociais que possibilitam diferentes visões e compreensões (Ponta Grossa, 2015; 2020d). Nesse sentido, é por meio das interações com o mundo físico e social que a criança vai construindo seus conhecimentos.

Partindo dessas premissas, e de inquietudes resultantes do período pandêmico, em relação as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, despertou-se à necessidade de compreender melhor esse contexto, e essa busca possibilitou a aproximação da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934), um dos principais estudiosos e contribuidores da área de aprendizagem.

E, para compreender parte de seu pensamento, principalmente relacionado a interação social, ao longo do texto serão utilizados alguns conceitos a saber: “desenvolvimento e aprendizagem”; “interação social”; “funções psicológicas superiores”, “internalização”, “mediação” e “Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)”.

A Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como abordagem sociointeracionista, base teórica escolhida para este estudo foi desenvolvida por Lev Semionovitch Vygotsky⁹ (1896-1934), propõe concepções diferentes de desenvolvimento e aprendizagem de outras matrizes epistemológicas, compreendendo o ser humano como um ser histórico e cultural, que se desenvolve por meio da interação com a cultura, sendo ao mesmo tempo modificado pelo meio e o modificando (Vygotsky, 1984, 1998, 2007; Lucci, 2006; Ferrari, 2008; Melo *et al.*, 2020).

Na Teoria Histórico-Cultural, o ambiente social em que vivem os sujeitos é considerado por Vygotsky o centro de sua teoria. É nesse ambiente, que constitui e é constituído pelos indivíduos, que ocorrem as interações sociais entre os sujeitos. Em

⁹ Lev Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade na Rússia. Sua família é de origem judaica. Seu pai era muito inteligente e se preocupava em dar uma boa educação para os filhos. Sua mãe, mulher culta, conhecia vários idiomas, e inclusive ensinou alemão para Vygotsky. Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel, na Rússia, na companhia de seus pais e de seus sete irmãos. Em 1924 casou-se com Rosa Sméjova, com quem teve duas filhas. Faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, aos 38 anos, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos. Compreendendo um pouco sobre o percurso intelectual de Vygotsky, é necessário discorrer sobre as suas teorias. A primeira refere-se à relação entre sujeito e sociedade, em que Vygotsky afirma que as características humanas são resultado de características do meio externo e não estão presentes desde o nascimento (Gauthier; Tardif, 2014, p. 363).

sua teoria, o ser social se individualiza a partir do seu contato ativo cada vez maior com o outro (Rocha; Winterstein; Amaral, 2009).

As características humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para entender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 2001, p. 41).

De acordo com Oliveira (2010), estudiosa de Vygotsky, “o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização e atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos” (Oliveira, 2010, p. 24).

Na sua primeira teoria, Vygotsky refere-se à relação entre sujeito e sociedade, no qual afirma que as características humanas são resultados de características do meio externo e não estão presentes desde o nascimento (Tavares *et al.*, 2016).

Nesse sentido, conforme pondera Coelho e Pasoni (2012) as características humanas não fazem parte da vida inicial do ser, ou seja, não nascem com a criança, elas crescem e se modificam mediante a relação do homem com a sociedade, “[...] a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores [...]” (Coelho; Pasoni, 2012, p. 146).

O desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução filogenética¹⁰, numa expressão de todo o caminho histórico percorrido pela humanidade, desde o homem primitivo até o homem de hoje, transformando os processos psíquicos elementares (ações reflexas, reações automáticas), de origem natural/biológica, em processos superiores – de origem cultural, possibilitando a independência e planejamento de suas ações no mundo (Piletti; Rossato, 2017, p. 86).

Vygotsky é considerado um teórico interacionista, e suas discussões estão relacionadas com a importância da cultura nos processos de desenvolvimento e na produção de instrumentos de uso social para garantir a aprendizagem, busca um trabalho focado em aspectos que o aprendente ainda não realiza sozinho, mas que com auxílio consegue aprender, o que caracteriza o que se denomina de aprendizagem prospectiva¹¹ (Melo *et al.*, 2020).

¹⁰ Planos genéticos do desenvolvimento humano propostos por Vygotsky (1930,1994), a filogênese (história da espécie), a ontogênese (história do sujeito, desenvolvimento do ser), a sociogênese (história dos grupos culturais) e a microgênese (história do próprio sujeito, experiências vividas pelo sujeito) (Santos; Luz, 2008).

¹¹ Melo apresenta a perspectiva da Psicologia Social em duas vertentes: Psicologia Social Psicológica e Psicologia Social Sociológica. A primeira se baseia num método experimental, centra suas

Para o teórico, o desenvolvimento e a aprendizagem são aspectos muito importantes, uma vez que, o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, sendo a interação entre meio e sujeito, fundamental nesse processo (Nascimento, 2021).

Corroborando com Nascimento (2021), Branco e Smolka (2004), pontuam que o desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano.

Logo, de acordo com a perspectiva sociocultural, o desenvolvimento está relacionado aos processos de mudanças e transformações, que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem (Araújo; Araújo; Scheffer, 2008).

Sendo assim, o desenvolvimento e aprendizado proposto por Vygotsky (1987, p. 101) refere-se ao aprendizado que quando adequado, ou seja, de forma organizada, resulta em um desenvolvimento mental eficaz, coloca em movimento processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de outra maneira. O sujeito então se apropriará de conhecimentos exteriorizados observada a sua interação com o meio. A interação se dá a partir de quando os signos e sistemas simbólicos estão internalizados pelo sujeito, fator que contribui para o desenvolvimento mental (Silva; Porto; Medeiros, 2017).

Nesse sentido, a criança internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento, que acontece de fora para dentro, sendo a cultura uma das principais influências para que ocorra o desenvolvimento mental, indicando caminhos e conexões com o mundo.

De acordo com Lucci (2006), Vygotsky considera a existência de dois níveis de desenvolvimento, um que corresponde a tudo aquilo que a criança pode realizar sozinha e com o outro, as capacidades que estão se construindo, ou seja, tudo aquilo que a criança poderá realizar com a ajuda de outra pessoa que sabe mais.

explicações no sujeito, considera os fenômenos sociais como naturais e afasta-se dos referenciais marxistas. A segunda, cuja Teoria Histórico-Cultural se aproxima, estuda o sujeito como parte do meio cultural e ativo no processo de construção de sua subjetividade. O sujeito é construtor e construído pela sociedade, em um processo dialético (Melo *et al.*, 2020).

E, entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois é pela interação com outras pessoas que serão ativados os processos de desenvolvimento, que serão interiorizados e farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem e abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizagem (Lucci, 2006).

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Rego, 2001, p. 41).

Seu pensamento toma como ponto de partida as funções psicológicas dos sujeitos, as quais classificou de elementares e superiores, para explicar o objeto de estudo da sua psicologia: a consciência (Melo *et al.*, 2020; Lucci, 2006).

A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural (Lucci, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva como aponta Lucci (2006), é legítimo dizer que as funções psicológicas elementares são de origem biológica e estão presentes nas crianças e nos animais, caracterizando-se pelas ações involuntárias (ou reflexas), pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo.

Por outro lado, as funções psicológicas superiores são de origem social, estando presentes somente no homem, caracterizando-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas, resultantes da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana (Lucci, 2006).

Conforme aponta Moreira (1985), Vygotsky defende a ideia de que os processos superiores mentais têm origem em processos sociais e que os processos mentais só são entendidos através de instrumentos e signos que os mediam.

Moreira (1985, p. 111) ressalta que Vygotsky acreditava que através da mediação de instrumentos e signos¹² é que se dá a internalização de atividades e comportamentos sócio históricos e culturais. Os signos, segundo ele, são divididos em: “indicadores (exemplo: fumaça indica fogo)”, “icônicos (imagens e desenhos com significados)”, “simbólicos (tem uma relação abstrata com o que significam)”.

Nesse sentido, segundo Vygotsky, o desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado. Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio (Lucci, 2006; Vygotsky, 1998; 2004).

Corroborando com os autores acima citados Matos e Matos (2020), Oliveira e Silva (2011), pontuam que, na concepção de Vygotsky, o homem se constitui enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se, e a aquisição de conhecimentos acontece por meio da interação do sujeito com o meio, considerando sempre a individualidade de cada sujeito, o qual pertence a um meio social e cultural que o define, justificando assim seu pensamento denominado de sociointeracionista.

As interações sociais, para Vygotsky, ocupam a centralidade do processo de desenvolvimento do sujeito e são percebidas como constitutivas da sua identidade. Para esse teórico o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais do indivíduo com o meio, mediadas por outros indivíduos, num processo histórico (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009, p. 6-7).

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo é um processo interacionista, que depende necessariamente das relações sociais (Vygotsky, 2007), portanto, para o autor, o sujeito é eminentemente interativo e, o desenvolvimento e a consolidação das suas funções mentais ocorrem mediante a duas fases de interação, a saber: 1 - leitura e percepção do ambiente circundante; 2 - relação interpessoal, e ambas são consideradas como fase de internalização, que ocorre durante toda a vida do sujeito (Vygotsky, 1998).

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento do pensamento é determinado

¹² São aqueles que permitem a comunicação entre os sujeitos quando compartilhados trazendo o aprimoramento da interação social (Oliveira, 1997, p. 36).
Signos são mediadores internos, os instrumentos psicológicos que dirigem e controlam as ações psicológicas do próprio sujeito ou de outros sujeitos (Lucci, 2006, p. 5).

pela linguagem e igualmente, pela cultura humana construída sócio-historicamente pela criança, por meio das interações sociais estabelecidas ao longo da vida desse sujeito, e seu crescimento cognitivo depende do autoregulamento sobre os meios sociais do pensamento.

Conforme o referido autor afirma, a criança internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento, que acontece de fora para dentro e é no espaço escolar, onde tudo isso será vivenciado e onde a criança irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida (Vygotsky, 1998).

Vygotsky pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento (Lucci, 2006), pois a escola tem um papel fundamental na construção psicológica do pensamento adulto dos sujeitos (Oliveira; Silva, 2011).

A leitura da obra de Vygotsky permite identificar, em várias passagens, a atenção especial que dedica à educação escolar. Sua preocupação com esse tema é coerente com a perspectiva histórica, que considera fundamental a análise das condições concretas para o desenvolvimento de um tipo de cognição. [...] ele chama a atenção para o fato de que a escola, por oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedade escolarizada) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual (Rego, 1996, p. 103-104).

Santos e Luz (2008), ponderam que, para a escola contribuir para todo esse processo, faz-se necessário que o ensino seja sistematizado, com atividades diferenciadas, onde a criança possa produzir conhecimento, e o trabalho pedagógico do ambiente escolar deve acima de tudo, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para que a partir desses conhecimentos, outros novos sejam potencializados.

Segundo Rego (2001), para Vygotsky o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, e embora presente no sujeito, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não-sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os

conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo (Araújo; Araújo; Scheffer, 2008). Em outras palavras, quando o aprendizado escolar eleva o nível mental de desenvolvimento em relação à sua idade cronológica.

E, para entender os efeitos da educação sobre a formação do pensamento, Vygotsky pontua sobre um postulado que denominou como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é o resultado da interação entre aprendizado e desenvolvimento (Tavares *et al.*, 2016).

De acordo com Oliveira e Silva (2011) e Nascimento (2021), Vygotsky postulou dos níveis de desenvolvimento: real e potencial. Denominou de nível de desenvolvimento real a capacidade de realizar tarefas de forma independente, e de nível de desenvolvimento potencial a capacidade de realizar tarefas com a ajuda dos outros. Partindo desses dois níveis de desenvolvimento, acima descritos, Vygotsky (1991, p. 97) define a ZPD como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.

Oliveira e Silva (2011), pontuam que na ZPD a interferência de outros sujeitos é mais transformadora, e para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é um dos elementos principais em seu desenvolvimento mental, que deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, tudo aquilo que a criança tenha experimentado como conhecimento informal.

Já o percurso a ser seguido deverá ser guiado pelo nível de desenvolvimento potencial da criança, isto é, pelo nível de conhecimento que se poderá atingir com o trabalho de mediação exercido por instrumentos, signos ou relações humanas e/ou culturais. O professor tem o papel de interferir efetivamente na ZPD dos alunos, pois, assim, provocará avanços que não ocorreriam espontaneamente (Oliveira; Silva, 2011).

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer (Rego, 2001, p. 73).

Em relação a mediação, Rego (2001) pondera que através dela o sujeito se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem

acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade, sendo que por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura.

Na concepção vigotskiana de acordo com Berni (2006), a mediação refere-se ao processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com interação social, e acontece por meio de instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade em busca de novas aprendizagens e consequente desenvolvimento (Facci, 2004).

Nesse sentido, a linguagem é o principal mediador simbólico na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funcionando como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. É justamente pela sua função comunicativa que o sujeito se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem ‘negociações’, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados (Lucci, 2006; Santos; Luz, 2008).

Sendo assim, Vygotsky considera a linguagem um signo mediador de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 1984, p. 31).

A linguagem possui a função da comunicação, é a ponte social que permite as pessoas relacionar-se umas com as outras. Nesse sentido, a linguagem é um instrumento do pensamento, um sistema simbólico (mediador semiótico) capaz de unir os sujeitos em uma comunidade (Santos; Luz, 2008).

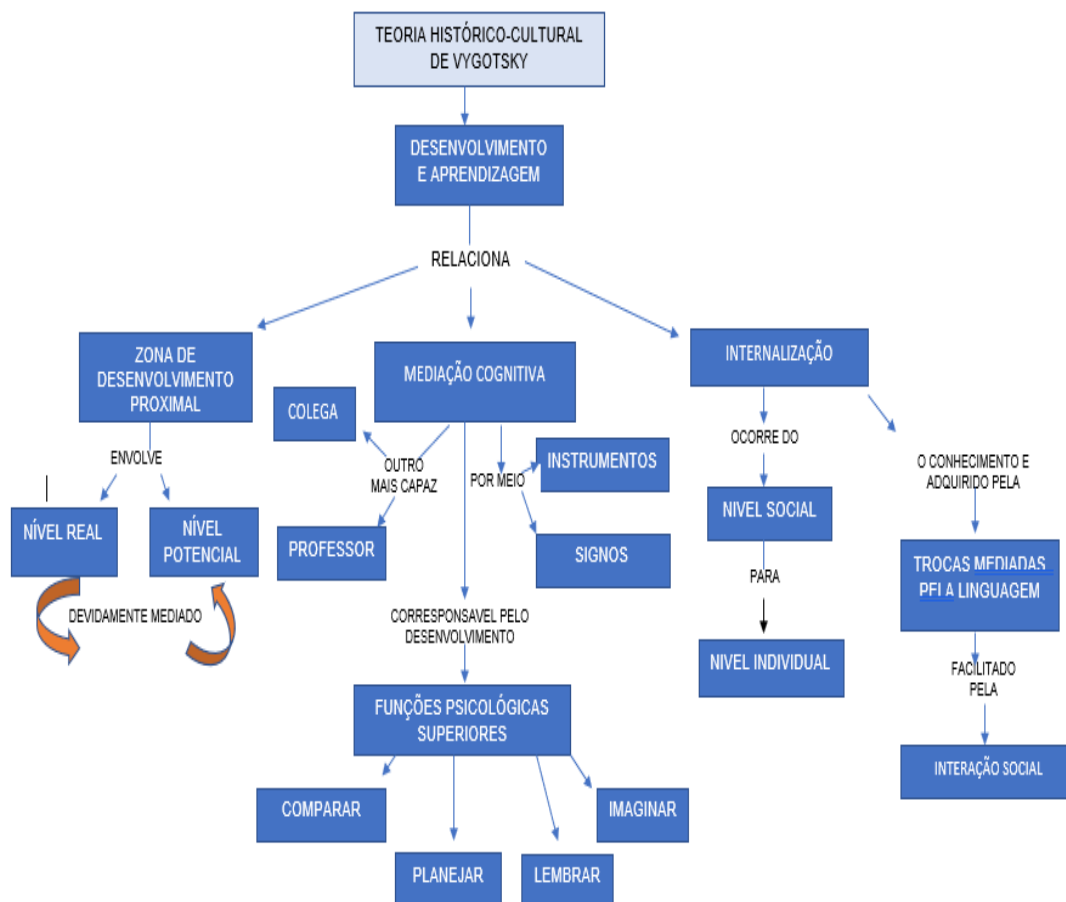
Nesse sentido, cabe destacar o apontamento de Ehrenberg (2014, p. 186), que diz que a linguagem não se restringe apenas a oralidade, mas é possível entender a linguagem as diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal.

Ainda em relação a linguagem, de acordo com Oliveira (2010) Vygotsky diferencia significado e sentido, sendo que o significado refere-se ao sistema de relações objetivas que se formam no processo de desenvolvimento da palavra e o sentido refere-se ao valor afetivo da palavra para cada pessoa, ou seja, neste último,

conta as experiências individuais e as vivências afetivas, evidenciando a perspectiva de que cognição e afeto são aspectos indissociáveis na constituição do ser humano.

Considerando a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, percebe-se sua importância para a educação, uma vez que seus estudos evidenciam que todo o conhecimento é produzido em sociedade ou sob sua influência, e que a criança somente terá uma aprendizagem potencializada através da interação social. A figura 4 apresenta uma síntese da sua teoria, revelando que a aprendizagem é uma atividade social em que o sujeito não depende apenas da formação biológica de seu corpo, mas principalmente do meio em que vive, da interação com as outras pessoas e das mediações realizadas através ferramentas culturais do seu cotidiano.

Figura 4- Síntese da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky



Fonte: Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998).

Nota: Elaborada pela autora, 2024.

Em síntese, a criança primeiro aprende para depois se desenvolver, e esse processo está relacionado com a ZDP, a mediação cognitiva e a internalização. A interação social possibilita que a criança desenvolva as funções psicológicas

superiores, através da ZDP, mediadas pelos seus pares (outro mais capaz), por meio dos instrumentos e signos, principalmente a linguagem, passando do desenvolvimento real para o potencial, internalizando o conhecimento, que ocorre de fora (nível social) para dentro (nível individual), influenciadas pela cultura, e o meio social em que vivem.

Buscando compreender essa teoria e as aulas de Educação Física, durante o período pandêmico, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas repercussões, inicia-se na sequência a discussão sobre as modalidades de ensino e a Educação Física escolar, as TDICs e as pesquisas relacionadas com este estudo.

CAPÍTULO 2

O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transformação do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados.

(Paulo Freire, 1977, p. 69)

Durante o período pandêmico, uma das medidas sanitárias adotadas, o isolamento social, trouxe como consequência a interrupção abrupta das aulas, acarretando uma reformulação dos sistemas de ensino.

E, dentre as reformulações, o ensino presencial precisou ser substituído pelas TDICs que passaram a conduzir o processo de ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto e híbrido.

Diante desse contexto, a Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi desenvolvida na modalidade de ensino remoto e posteriormente no híbrido, nesse formato os professores precisaram enfrentar inúmeros desafios e limitações, sendo provocados a criar formas de ensino não presenciais, uma vez que a Educação Física, componente curricular tem sua especificidade no movimentar-se.

Neste capítulo, devido as repercussões da transição do ensino presencial para o remoto emergencial e híbrido (2020-2021), torna-se imperativo discorrer sobre o ensino e aprendizagem da Educação Física nesse período, apontando suas contribuições, desafios e limites, bem como suas implicações (Hodges *et al.*, 2020; Ferreira; Oliveira; Silva, 2020; Machado *et al.*, 2020, entre outros).

Na sequência do capítulo, aborda-se sobre as TDICs (Beirão, 2018; Kenski, 2007).

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES

O ensino e aprendizagem são componentes do mesmo processo, ou seja, o docente planeja, dirige e avalia o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos escolares para a aprendizagem (Libâneo, 1992).

Segundo Libâneo (1992, p. 149):

O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do

professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Em relação à aprendizagem, como pontua Silva (2017), para que seja significativa, é preciso que seja prazerosa, motivadora, que desperte o interesse do aluno e que considere o meio a sua volta, sendo construída de forma organizada por todos os envolvidos no processo.

Nesse sentido, para Freire (1996) ninguém educa ninguém, os indivíduos se educam entre si, mediados pelo mundo, e a partir desse aprendizado são capazes de transformar a realidade. O referido autor aponta que, ensinar inexiste sem o aprender, e através do aprendizado social e histórico os seres humanos descobriram a possibilidade de ensinar.

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o sujeito a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (Brasil, 1997, p. 27).

Partindo deste entendimento sobre ensino e aprendizagem e de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), no período pré-pandêmico, o ensino se efetivava por meio de aulas presenciais ministradas por docentes por meio da utilização de diversas metodologias.

Porém, esse ensino presencial tradicional no ambiente escolar, com docentes, alunos e funcionários em um mesmo espaço físico, foi repentinamente alterado com as ações de distanciamento social ocasionadas pela pandemia do novo Covid-19, adotando-se o modelo de ERE em diversas instituições no Brasil e no mundo (Vieira; Ricci, 2020), e posteriormente pelo ensino híbrido.

Para Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 2):

O tempo de pandemia pelo Coronavírus (COVID-19) trouxe uma ressignificação para a educação, nunca imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação.

No que tange a regulamentação da substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, durante o prazo em que duraram as medidas de isolamento social no

Brasil, a mesma foi regulamentada pela Portaria nº 343/20 do MEC de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU) pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020a).

Devido ao fechamento das escolas, muitos estudantes foram afetados de diferentes formas, entre as quais se pode citar a aprendizagem interrompida, pais despreparados para auxiliar nas formas de comunicação à distância proporcionadas por essa alternativa de ensino, os desafios para mensurar e validar a aprendizagem, e o aumento da evasão escolar (UNESCO, 2021). E, no caso das crianças mais novas, as famílias se tornaram as principais mediadoras da relação com a escola e com as atividades educacionais remotas emergenciais (Lima, 2020).

Corrobora-se com Finck (2011, p. 145) que considera a escola como “um espaço formal de educação, onde são estabelecidas relações entre as pessoas que compõe o seu contexto, principalmente professores e alunos”. Nesse sentido, a escola é o ambiente onde ocorrem trocas mútuas no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto pandêmico, foi preciso repensar sobre novas formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo foi reduzir os prejuízos pedagógicos, utilizando-se de tecnologias de cunho educacional, as TDICs com intermédio de plataformas e aplicativos de celular, *tablet* e computador, a fim de possibilitar a comunicação entre a comunidade escolar, tal como a realização de atividades adaptadas para esse novo formato (Oliveira; Lima, 2021).

Segundo Hodges *et al.* (2020), o ERE é uma adaptação curricular temporária para dar continuidade as atividades de ensino durante o distanciamento social, envolve o ensino remoto ou o ensino de forma híbrida alternando atividades presenciais e à distância, mas que retorna ao ensino presencial assim que o período pandêmico passe.

Antônio Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), pontuam que o ERE é uma

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Portanto, de acordo com Behar (2020), o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe distanciamento geográfico e o uso da *internet* e exige um tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial) e um tempo assíncrono,

quando o aluno tem autonomia para fazer suas atividades sem a presença dos professores, com ou sem a utilização das tecnologias, além de ser um processo que tem suas potencialidades e desafios, pois exige a participação de pessoas com habilidades digitais, trabalha com tecnologia, expertise e necessita de infraestrutura adequada para seu funcionamento (Garcia *et al.*, 2020).

Nesta perspectiva, conforme apontam Paes e Freitas (2020), os docentes habituados a ministrar aulas presenciais, precisaram se adaptar para realizar aulas *online*, utilizando a inclusão das TDICs, substituindo a sala de aula por outro ambiente, o domiciliar. As ferramentas *online* abriram espaço para uma nova realidade aos professores e alunos, tornando-se necessário um rápido processo de letramento digital entre os docentes e discentes, a fim de desenvolverem novas competências e habilidades exigidas pela modalidade.

Garcia *et al.* (2020) destacam que a existência de diversas plataformas possibilitou que por meio da modalidade do ERE, que os conteúdos escolares fossem compartilhados com aulas planejadas, organizadas e implementadas em ferramentas virtuais como: *Moodle*, *Google Classroom*, além dos recursos *Whatsapp*, *Google Meet*, *Lives* no *Instagram* e *YouTube*, que serviram de ambiente de apoio para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

O uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, que antes tinha mera resistência por parte da comunidade escolar, devido não ter um possível cunho pedagógico, naquele momento tornou-se essencial e obrigatório, até por tratar-se da única estratégia de minimização das perdas no processo de ensino e aprendizagem (Cunha; Silva; Silva, 2020). Nessa perspectiva, cabe destacar que o cenário mudou, o professor começou a gravar vídeos, passou a improvisar utilizando itens de casa para contribuir com o aprendizado dos alunos (Ferreira; Oliveira; Silva, 2020).

Segundo Zaim de Melo, Golin e Rizzo (2022) munidos com celulares, *notebooks* e muito papel impresso, a escola (professores, alunos e pais e/ou responsáveis) iniciou as aulas no ERE, contando essencialmente com a participação dos pais nesse processo, aos quais coube adequar os horários das crianças, incentivar a continuidade dos estudos, mesmo diante de uma tela de computador, dando assim apoio aos professores.

Sendo assim, diante ao novo cenário educacional, surgiram muitos desafios, e também contribuições desse ensino e uso de TDICs no processo de ensino e aprendizagem, tanto aos discentes e docentes quanto para a família e a comunidade

escolar.

Pontua-se que neste período, os professores foram pressionados a cumprirem novas exigências pedagógicas e administrativas, mas faltava-lhes estrutura adequada, o que implicou em processos de precarização do trabalho docente, dentro os quais destacaram-se: o desconhecimento e falta de acesso a tecnologias da informação e da comunicação, falta de interação, valorização de saberes conceituais¹³, além das dificuldades de acesso às plataformas de ensino e do grande número de brasileiros sem acesso à internet (Ferreira; Oliveira; Silva, 2020; Cunha; Silva; Silva, 2020), a ausência de capacitação e utilização para o uso das TDICs, custos dos equipamentos, gravação e edição de vídeos (Alves; Martins; Moura, 2021).

Corroborando com Braga (2018) e Thadei (2018), ao pontuarem que a incorporação das TDICs nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional, problemas de infraestrutura e de formação docente deficitárias são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias.

Gomes (2021), pondera que em virtude da estrutura adotada, muitas dificuldades foram geradas para a aprendizagem, entre as quais se pode citar a falta de motivação, interesse, o cansaço e o estresse dos estudantes, além da falta de acesso às aulas por motivos como a inexistência de internet e/ou a indisponibilidade de aparatos tecnológicos (Cordeiro, 2020).

O contexto pandêmico, ocasionou ao sistema educacional do país o aumento das disparidades raciais, sociais e locais (Moura; Guerra, 2020), sendo que um dos problemas estruturais dessa situação, foi a falta de acesso à internet para assistir as aulas remotas, aparelhos eletrônicos, falta de estrutura básica para sobrevivência, situações de vulnerabilidade que consequentemente geraram e confirmaram um dos maiores problemas na educação, a desigualdade (Moura; Guerra, 2020).

Araújo (2020) destaca que enquanto sociedade, muitas pessoas tem celular, mas não tem *internet*, as vezes têm um celular de última geração, porém é um instrumento de ostentação e de poder social, mas não têm *internet*.

¹³ Segundo Coll *et al.* (2000) com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais, consideram como as dimensões de conteúdo: 'o que se deve saber?', vivência prática do conteúdo em si (dimensão conceitual); 'o que se deve saber fazer?', refere-se a fatos, conceitos, princípios e o próprio contexto histórico pelo qual passou o conteúdo a ser estudado (dimensão procedimental); e 'como se deve ser?' (dimensão atitudinal), estão ligadas às normas, valores e atitudes adotadas pelos alunos.

No que tange as metodologias, os desafios eram tentar facilitar a aprendizagem dos discentes, preparar os materiais, adotar diferentes linguagens para o contato com os pais e estudantes sobre a mesma tarefa ao mesmo tempo, planejar e ministrar aulas apropriadas para o ERE, e se adaptar a uma nova rotina exaustiva (Alves; Martins; Moura, 2021). Os referidos autores ainda pontuam que os docentes encontraram dificuldades na organização do tempo de trabalho, timidez, manter o foco e motivação dos alunos, e lidar com os responsáveis que queriam atendimento a qualquer dia ou horário.

Segundo Scalabrin e Mussato (2020), outra preocupação dos docentes era a respeito da participação dos estudantes nas atividades assíncronas e síncronas, que foi muito baixa e poderia comprometer a qualidade do ensino e aprendizagem.

De acordo com Souza *et al.* (2021) e Gonzaga (2020), esse modo de trabalho docente interferiu na saúde mental dos professores. Em meio aos sentimentos que abalaram os educadores nesse período, é possível citar apreensão, cansaço, exaustão, desânimo, medo, irritação, tristeza, felicidade, calma, serenidade, disposição, paciência e esperança (Alves; Martins; Moura, 2021).

Os autores acima citados, destacaram que as disciplinas com aulas práticas foram muito afetadas por todo o contexto e pela impossibilidade da execução dos conteúdos práticos com supervisão, mas que os professores de Educação Física procuraram formas de dar continuidade no ensino de forma *on-line*, alguns utilizaram gravações de vídeos e áudios, vídeos do *YouTube*, textos *on-line*, grupos de *WhatsApp*, as plataformas *Google Meet* e *Google Forms* e apostilas impressas.

Os professores de educação física tiveram que transferir suas aulas das quadras esportivas, campos e piscinas para a frente das telas do computador ou do celular. Eles adaptaram espaços e materiais, pesquisaram conteúdos e atividades pedagógicas, implementaram outras estratégias metodológicas, estabeleceram novas formas de comunicação e interação com seus alunos (Godoi; Kawashima; Gomes, 2020, p. 98-99).

A Educação Física por se tratar de uma disciplina curricular permeada pelo saber fazer, e pelas vivências e experiências físicas (Anversa *et al.*, 2017) ou seja, por se tratar de um componente curricular, cujo objetivo, conforme a BNCC (Brasil, 2018) é tematizar as práticas corporais da cultura corporal do movimento, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais, no decorrer da história, os docentes dessa área se encontraram perante uma nova provocação, instruir a cultura corporal de movimento para crianças

e adolescentes intercedidas pelas tecnologias (Anversa *et al.*, 2017).

Segundo Oliveira (2022), o computador, o *smartphone* e/ou o *tablet*, tornam-se a principal forma de interação com e entre os estudantes durante as aulas, e assim, as TDICs passam a integrar o rol de instrumentos pedagógicos da Educação Física escolar que antes era dominado pelas bolas, arcos, cordas, raquetes, cones etc.

Machado *et al.* (2020, p. 13) coloca que:

O trabalho em conjunto – de troca, de vibração em grupo, de aprendizagens coletivas – foi deslocado para um trabalho voltado para o individual. A espontaneidade do contato docente e discente foi substituída pela edição dos vídeos. A voz do professor, pela leitura solitária dos textos. O coletivo, pelo individual. O jogo, o esporte, a brincadeira, por gestos isolados. O barulho da turma foi trocado pelos microfones desligados. A correria da escola perdeu espaço para as câmeras fechadas. O espaço da escola foi substituído pelo espaço da casa. O tempo do professor nem sempre é o tempo do aluno. São outras práticas.

Corroborando com os apontamentos acima citados, considerando-se que os saberes são de ordens conceituais, corporais e atitudinais, sendo este último estabelecido a partir da interação entre os sujeitos, a falta do contato esmaece a construção desse conhecimento (Machado *et al.*, 2020).

Nesse sentido, os estudos realizados acerca das aulas de Educação Física durante aquele período, convergem para os mesmos resultados, dentre eles: aulas conceituais sobre história e regras dos esportes, o uso de imagens e de vídeos como estratégia didático-pedagógica para suprir a falta da demonstração corporal que ocorre na presencialidade, bem como para compensar a necessidade de explicação das atividades, as instruções das atividades ocorreram através da plataforma do *Classroom*, as quais os alunos realizavam em casa e postavam semanalmente (Neuenfeldti; Oliveira; Baumgarten, 2022).

Machado *et al.* (2020), corroborando com os autores acima, também constataram ser um desafio ensinar sem a interação e o contato direto com os alunos. Inicialmente os docentes de Educação Física preteriram a aulas conceituais, voltadas à história dos esportes, a conhecimentos sobre o corpo e a questões teóricas envolvendo atividades físicas e de saúde, e na medida em que os alunos foram se apropriando das estratégias de ensino para as aulas remotas, os docentes passaram a ministrar aulas práticas, incentivando os alunos a se movimentarem, a partir das informações e orientações que os conduziam a realizar as práticas de esportes, movimentos de ginástica, brincadeiras ou jogos, entre outras atividades físicas.

Porém, “o que é da ordem da socialização, da convivência com o outro, da compreensão de limites, do que é a escola, como a conhecemos, parece não ter lugar neste momento” (Machado *et al.*, 2020, p. 10).

No que diz respeito aos aprendizados obtidos pelos docentes durante o ERE, evidenciam-se a reflexão sobre a prática pedagógica, a importância da empatia, da resiliência, da criatividade, da organização e do vínculo com as famílias dos estudantes, da busca por novos conhecimentos e a forma de ensinar e do rompimento com a timidez em frente às câmeras (Godoi *et al.*, 2021).

Nesse sentido, Tahara e Darido (2017) apontam que inserir as TDICs na prática pedagógica da Educação Física não é uma tarefa fácil, devido ao componente curricular estar quase sempre relacionado ao movimento físico, além de esbarrar na falta de formação adequada dos professores para sua utilização e na falta de estrutura dos equipamentos tecnológicos no ambiente escolar. Todavia, a ampliação do acesso à educação digital na cultura contemporânea pode estar alterando as necessidades de aprendizagem coletiva, requerendo que os professores reflitam sobre a incorporação da linguagem digital em suas práticas pedagógicas, relacionando as TDICs e as práticas corporais dentro da cultura corporal de movimento, para que o processo de ensino e aprendizagem possa tornar-se mais atrativo e significativo para os alunos.

Em relação ao ensino híbrido, no ano de 2021 com a retomada parcial das aulas presenciais, devido a aceleração da vacinação, ocorreu a transição do ERE para esse formato de ensino no sistema educacional brasileiro, havendo uma retomada gradual e segura conforme as necessidades e contextos de cada escola, perdurando durante o primeiro semestre daquele ano. Cabe destacar que, em grande parte das escolas, houve a organização de um rodízio entre os estudantes, para que todos participassem das aulas, alguns na modalidade *online*, outros no modo presencial, porém adotando-se as medidas de segurança.

No contexto da disciplina de Educação Física, o desafio se torna ainda maior no sistema híbrido, pois com a formatação do rodízio de alunos, existem várias situações adversas para a estruturação de uma aula, onde o professor tem que dar instruções para ambos os públicos, tentando adaptar alguma situação para os alunos que estão *online* (Silva; Silva; Costa, 2021).

Pondera-se que, existe diferença entre ensino remoto e híbrido, uma vez que no ensino remoto o aluno não vai à escola e os professores utilizam de várias

ferramentas, inclusive algumas também utilizadas no ensino híbrido tais como: aulas por meio de mídias digitais, entrega de material estruturado aos estudantes com retorno para correções, entre outros (Kenski, 2012), e o híbrido segundo a literatura, é uma nova estratégia de ensino, sua proposta consiste em mesclar o ensino *online* e *offline*, fazendo com que se conectem e se complementem (Christensen, 2012).

Para Moran (2015, p. 17) “Híbrido significa misturado, mesclado, ‘blended’, é olhar para o ambiente físico da escola e potencializá-la com os recursos digitais, proporcionando uma aprendizagem aproximada da convivência social do aluno e construída de forma colaborativa [...]”.

O ensino híbrido é muito mais do que o ensino semipresencial, comumente conhecido nas instituições de ensino. Refere-se a combinações de atividades, com diferentes propostas, baseadas em deixar o aluno no centro de sua aprendizagem. O professor, nesse caso, deixa de ser um mero transmissor do conteúdo, função que exerce tradicionalmente (Kraviski, 2020, p. 7).

Sendo assim, devido ao contexto pandêmico e a transição das modalidades de ensino, se faz necessário discorrer sobre as TDICs, utilizadas nessas modalidades de ensino.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)

De acordo com Beirão (2018), até os anos de 1990, as crianças brincavam nas ruas com jogos que expressavam movimento, socialização e estratégia, entretando com o uso das tecnologias as crianças passaram a ter um consumo excessivo das mesmas em seu dia a dia.

Pontua-se que, a década de 1990 se destaca pela difusão do computador e da *internet*, assim como pelo surgimento das TICs¹⁴ e TDICs (Kenski, 2007). E, para compreender o consumo diário da tecnologia por crianças, e o seu uso no ambiente escolar, se torna necessário discorrer sobre o que é tecnologia, e como ela está presente no dia a dia no contexto educacional através das TICs e TDICs.

¹⁴ TICs - é por natureza informação e comunicação, surge da revolução da informação e da comunicação e refere-se amplamente aos novos e mais efetivos meios de produção e troca de conhecimento, de promoção da educação e da pesquisa, de organização e manejo de dados, informação e conhecimentos (Bertoldo; Salto; Mill, 2018, p. 619).

Kenski (2007) explica que as tecnologias são tão antigas quanto a humanidade, e que a engenhosidade humana teria dado origem as mais diferenciadas tecnologias. Rocha, Corrêa e Ferreira (2022), pontuam que as medidas adotadas devido ao período pandêmico intensificaram um processo que já havia se iniciado, a utilização das TDICs para ensinar no século XXI.

Conforme Bertoldo, Salto e Mill (2018), desde o nascimento, as TICs já surgem enquanto tecnologias digitais, ou seja, TDICs, porém considerando a literatura existente a respeito da temática, torna-se possível considerar que é em um contexto bem mais recente, que passam a existir diversas aplicações do acrônimo TDICs em diferentes áreas, incluindo a educação (Oliveira, 2022).

Sendo assim, as TDICs têm sido constantemente utilizadas no mundo contemporâneo, seja através do ponto de vista social ou educacional, elas se fazem presentes em quase todos os ambientes (Ferreira, 2020).

As TDICs ressurgem como um conjunto de mídias que possibilitam novas formas de comunicação, compartilhamento, acesso à informação e práticas pedagógicas, com o uso da tecnologia digital como estratégia de aproximação entre os professores, estudantes e conteúdo (Alves; Cabral; Costa, 2020).

O termo 'TDICs' tem como significado 'Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação', e começou a ser muito utilizado em 9 de abril de 1997, quando o Ministério da Educação realizou um projeto chamado 'ProInfo' (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) promovendo o uso das tecnologias na educação para a melhoria do ensino (Beirão, 2018).

Ferramentas como o *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet* foram as mais utilizadas, no período pandêmico, no que diz respeito às TDICs, enquanto as atividades impressas serviram para suprir a falta de acesso à Internet, por parte dos alunos (Zaim de Melo; Rizzo; Ribeiro, 2021).

Conforme Santos, Cazuza e Aleixo (2022) a introdução das mídias digitais no campo educacional possibilita novas formas de aprender e de ensinar, desde que os recursos tecnológicos sejam bem utilizados no espaço escolar, ou seja, o estímulo advindo do conjunto fascinante do universo digital, anexo ao prazer cultural, transforma-se em aliados da Educação Física escolar, porém torna-se necessário pensar, fazer, realizar e analisar o melhor planejamento pedagógico.

Entretanto, existem muitas dúvidas entre os educadores quanto a melhor forma de trabalhar com as tecnologias em sala de aula. Alguns educadores proíbem

completamente o uso de celulares, computadores e semelhantes durante as aulas, já outros aproveitam as tecnologias disponíveis para estimular o aprendizado dos alunos (Beirão, 2018).

Ainda nesse contexto, Silva e Pires (2010) pontuam que o grande desafio está relacionado aos professores, em como incorporar as tecnologias digitais de forma orgânica às metodologias de ensino sem reduzi-las a meras ferramentas, e ao mesmo tempo cuidar para não as tornar objetos próprios, substituindo os conteúdos específicos de cada área ou campo do conhecimento.

Cabe destacar que, em 13 de janeiro de 2025 entrou em vigor a Lei nº 15.100 (Brasil, 2025) que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. De acordo com a referida Lei tal uso é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, situações de perigo, estado de necessidade ou caso de força maior, para a acessibilidade, inclusão e saúde (Brasil, 2025).

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Neste capítulo inicialmente apresentam-se as produções acadêmicas relacionadas ao objeto de pesquisa, na sequência especifica-se o encaminhamento metodológico da pesquisa, descrevem-se suas especificidades, apontando o campo, os participantes do estudo, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os procedimentos éticos da pesquisa (Triviños, 1987; Bogdan; Biklen, 1994; Marconi; Lakatos, 2002). A organização e a análise dos dados foram realizadas de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), para tanto utilizou-se a categorização, que possibilita analisar os dados da pesquisa oriundos de diferentes instrumentos.

3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO OBJETO DE PESQUISA

A referida pesquisa iniciou-se em 2022 com uma revisão de literatura, etapa importante do estudo que tem como intuito aproximar o objeto desta tese às produções acadêmicas. Realizou-se uma revisão narrativa das produções acadêmicas, publicadas no período de 2020 até julho de 2023, com o objetivo de identificar o que já havia sido pesquisado e discutido sobre o tema. De acordo com Costa e Zoltowski (2014), um estudo de revisão narrativa¹⁵, trata de um método com o objetivo de maximizar o potencial de uma busca, com isso, visa encontrar o maior número possível de resultados de maneira organizada. Ainda, refere-se ao processo de avaliação crítica e sintética desses resultados. O levantamento das produções acadêmicas, ocorreram em duas fases: a primeira foi realizada em setembro e novembro de 2022 e a segunda fase foi realizada em janeiro e julho de 2023. Para a busca dos artigos científicos foram consultadas três bases de dados, sendo: *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs)*, por ser um indexador que possibilita o acesso as produções científicas da área da saúde; *Scientific Eletronic*

¹⁵ As revisões narrativas costumam abordar os assuntos em tópicos de forma mais ampla, e não possui muita especificidade, são basicamente análises de revistas, livros, artigos baseados na interpretação do autor, ou seja, é um método subjetivo e que pode variar de acordo com a vivência e experiência do autor da pesquisa. Dessa maneira, a revisão narrativa não se baseia em critérios rígidos para buscar os dados, e a análise destes dados pode sofrer interferência de quem está realizando o trabalho. Normalmente, aborda assuntos mais amplos, é pouco utilizada em temas muito específicos, e é muito comum em fundamentações teóricas de trabalhos de conclusão de cursos, de teses e de dissertações (Cordeiro *et al.*, 2007).

Library Online (Scielo) que possibilita o acesso às produções científicas brasileiras sobre a temática investigada; e *Educ@*, por ser um indexador de amplo acesso as coleções e periódicos científicos na área da educação. Para a busca das teses e dissertações, optou-se pelo Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

Para as referidas buscas nos indexadores supracitados foram utilizados os seguintes descritores: 1) “educação física” + “pandemia”; 2) “educação física escolar” + “pandemia”; 3) “educação física escolar” + “pandemia” + “anos iniciais”; 4) “educação física escolar” + “ensino remoto”; 5) “educação física escolar” + “ensino híbrido” + “anos iniciais”. Em todas as buscas foi utilizado o operador booleano *AND*.

Os artigos, as teses e dissertações resultantes das buscas realizadas, nos referidos indexadores, foram selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: constar no título e/ou resumo o indicativo sobre Educação Física e pandemia; Educação Física escolar e pandemia; ensino remoto e híbrido de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental; ensino e aprendizagem em Educação Física e pandemia; o estudo ter sido realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas ou particulares; os artigos, as teses e dissertações terem sido publicadas de setembro de 2020 a julho de 2023 e artigos publicados em português. Como critérios de exclusão foram estabelecidos os seguintes: estudos que não relacionam a Educação Física, pandemia e anos iniciais do Ensino Fundamental; estudos publicados em outros idiomas que não português; pesquisas realizadas fora do ambiente escolar; estudos duplicados nas bases de dados. Cabe destacar que durante o processo de busca ocorreram inúmeras dificuldades, uma vez que o tema ainda estava em discussão no cenário educacional, devido ao curto período de tempo do ocorrido no contexto da pandemia Covid-19, apresentando poucos resultados relacionados ao objeto de pesquisa e a questão problemática norteadora do estudo. A partir dos descritores anteriormente elencados foram encontrados no ano de 2022 o total de 210 artigos, sendo no indexador *Lilacs* (170); *Scielo* (40) *Educ@* (0). No ano de 2023 foram encontrados o total de 299 artigos, sendo no indexador *Lilacs* (253); *Scielo* (45) *Educ@* (1). Resultando assim, em um total de 509 artigos encontrados, conforme consta no quadro 6.

Quadro 6- Levantamento das publicações nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023

	DESCRITORES	LILACS		SCIELO		EDUC@	
		2022	2023	2022	2023	2022	2023
1	“educação física” + “pandemia”	147	203	35	40	0	0
2	“educação física escolar” + “pandemia”	22	33	5	5	0	1
3	“educação física escolar” + “pandemia”+“anos iniciais”	1	1	0	0	0	0
4	“educação física escolar” + “ensino remoto”	0	13	0	0	0	0
5	“educação física escolar” + “ensino híbrido”+anos iniciais	0	3	0	0	0	0
	Total	170	253	40	45	0	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022/2023.

Em um primeiro momento ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, muitos artigos foram excluídos pelo título, resultando em seis artigos para análise na íntegra, conforme consta no quadro 7.

Quadro 7- Publicações selecionadas nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023

(continua)

Ano	Autor	Título	Tipo	Periódico	Etapa de Ensino
2020	Godoi, M.; Kawashima, I. B.; Gomes, L. de A.	“Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da Educação Física durante a pandemia de COVID-19.	Grupo Focal	Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez.2020	Educação Básica
2020	Barbosa, R. A. S.; Shitsuka, R.	Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	Relato de Experiência	<i>E-Acadêmica</i> v. 1 n. 1	Educação Infantil e Fundamental I

Quadro 7- Publicações selecionadas nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023

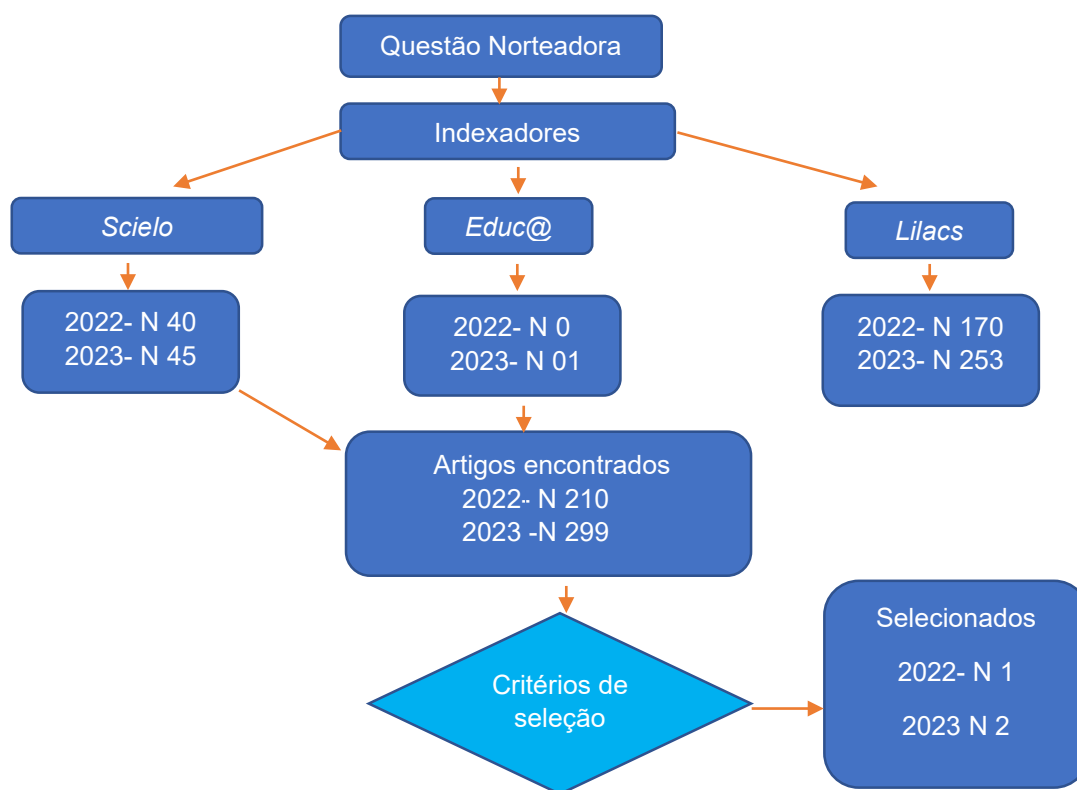
(conclusão)

Ano	Autor	Título	Tipo	Periódico	Etapa de Ensino
2021	Silva Filho, G. P.; Fontenele, G.L. dos S.	A Educação Física Escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades.	Relato de experiência	Revista Com Censo: Estudos Educacionais v. 8 n. 3 ago. (2021)	Ensino Fundamental I
2021	Leifeld, F.; Almeida, I. C. de; Labiak, O.	Desafios e possibilidades nas aulas de Educação Física: as narrativas docentes em tempos de pandemia.	Pesquisa-ação	Olhar de professor, v. 24, p. 1-15;	Educação Básica
2021	Silva, M. A.	Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	Relato de Experiência	Motrivivência, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-17, 2021	Ensino Fundamental I
2022	Zaim de Melo, R.; Golin, C. H.; Rizzo, D.T. de S.	Educação Física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do Ensino Fundamental.	Estudo de Caso	Corpo consciência, Cuiabá-MT, v. 26, n. 1, p. 118-133, jan./abr., 2022	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora, 2022/2023.

Entretanto, após a leitura detalhada do resumo e a íntegra das produções acima, resultou como *corpus* de análise da revisão sistemática apenas três artigos conforme constam na figura 5 e no quadro 8. Cabe destacar que os artigos selecionados não apresentam correspondência direta com o objeto da pesquisa, e sim algumas características em comum.

Figura 5- *Corpus* da Revisão Sistemática-Publicações encontradas nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023



Fonte: Elaborada pela autora, 2022/2023.

Quadro 8- Publicações selecionadas nas bases de dados nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023 para o corpus da pesquisa

Ano	Autor	Título
2020	Godoi, M.; Kawashima, L. B.; Gomes, L. de A.	“Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da Educação Física durante a pandemia de COVID-19
2021	Leifeld, F.; Almeida, I. C. de; Labiak, O.	Desafios e possibilidades nas aulas de Educação Física: as narrativas docentes em tempos de pandemia
2022	Zaim de Melo, R.; Golin, C. H.; Rizzo, D.T. de S.	Educação Física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O levantamento relacionado as teses e dissertações foi realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES a partir dos descritores anteriormente elencados e de elementos de refinamento os quais foram as áreas de conhecimento Educação, Educação Física e Ensino.

Foram encontradas 14 dissertações no ano de 2022, e nenhuma tese; e no ano de 2023 foram encontradas 40 dissertações e nenhuma tese. Resultando assim, em um total de 54 produções acadêmicas que constam abaixo no quadro 9.

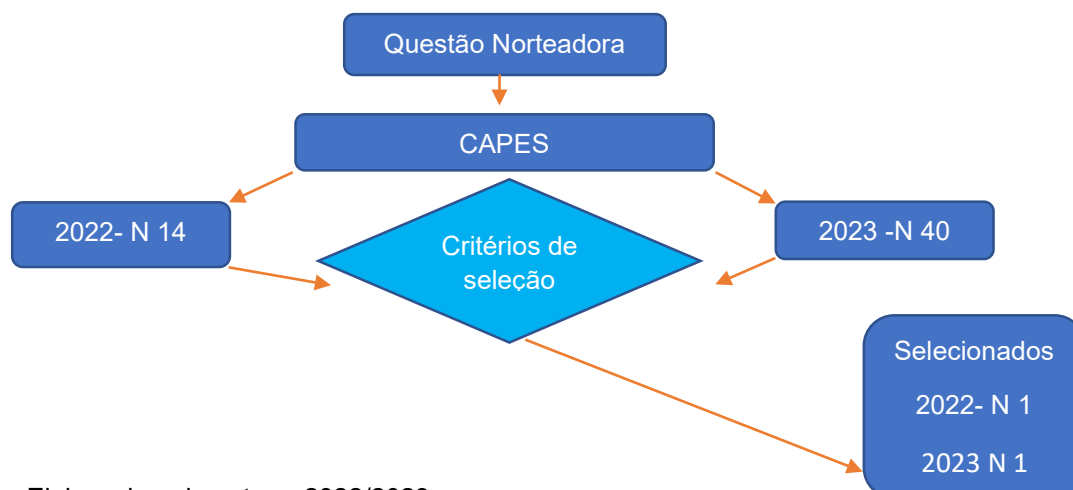
Quadro 9- Levantamento das publicações no Catálogo de teses e dissertações - CAPES nos períodos de set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023

DESCRIPTORES	CAPES (TESSES E DISSERTAÇÕES)			
	2022		2023	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
“educação física” + “pandemia”		8		28
“educação física escolar” + “pandemia”		3		6
“educação física escolar” + “pandemia”+”anos iniciais”		0		0
“educação física escolar” + “ensino remoto”	0	3	0	6
“educação física escolar” + “ensino híbrido”+anos iniciais	0	0	0	0
Total	0	14	0	40

Fonte: Elaborado pela autora, 2022/2023.

Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão algumas dissertações foram excluídas pelo título, e outras após leitura do resumo e na íntegra, resultando como *corpus* de análise da revisão sistemática, duas dissertações selecionadas que mais se aproximam do objeto deste estudo, conforme demonstra a figura 6.

Figura 6- Corpus da Revisão Sistemática-Dissertações encontradas no Catálogo de teses e dissertações - CAPES nos períodos set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023



Fonte: Elaborada pela autora, 2022/2023.

Apesar de ser um tema que ficou muito em evidência durante o auge da pandemia, pode-se afirmar que a quantidade de dissertações encontradas sobre ERE e ensino híbrido, principalmente relacionados à Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, até o momento não foram encontradas, apenas dissertações que de alguma forma aproximaram-se do objeto de estudo, não apresentando correspondência direta.

No quadro 10, apresentam-se duas dissertações e alguns aspectos como ano, título, palavras-chave e instituição, onde foi possível verificar algum grau de proximidade com o objeto de pesquisa, pois abordaram discussões sobre os desafios e possibilidades do ERE, Educação Física escolar na Educação Básica e a criança.

Quadro 10 – Dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e dissertações - CAPES - ano, produção acadêmica, autor (a), título, palavras-chave, set./nov. de 2022 e jan./jul. de 2023

Ano	Autor (a)	Título	Palavras-chave	Instituição
2022	Oliveira, A. L. C. de	As aulas de Educação Física escolar na pandemia de Covid-19: Possibilidades e desafios para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Educação Física escolar; TDICs; Educação Básica, Pandemia da Covid-19	UFPR (Universidade Federal do Paraná)
2023	Jochinsein, T. H.	Percepções de profissionais que atuam na docência em Educação Física sobre o ensino remoto para crianças pequenas	Corpo criança; ensino remoto; pandemia; professores de educação física.	UFPR (Universidade Federal do Paraná)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022/2023.

Por meio do levantamento e análise dos artigos e das dissertações, foi possível evidenciar a falta de produções que retratem a repercussão do ERE e do ensino híbrido na Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, embora as pesquisas apontem para a Educação Básica, referem-se ao Ensino Médio. Assim, constatou-se uma lacuna acadêmica em relação a criança, a Educação Física, o ERE e o uso das TDICs; foi possível ainda verificar que o acesso à tecnologia e formação específica em TDICs são alguns dos principais desafios com os quais se deparam os docentes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese tem como objeto de pesquisa as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando tal objeto, buscou-se na abordagem qualitativa interpretar a realidade social, analisando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno no seu contexto.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, delineou-se o caminho metodológico da pesquisa, com o objetivo de analisar as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR.

O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, tentando intuir as consequências (Triviños, 1987). Ainda, segundo Triviños (1987, p. 137):

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48) sinalizam que se trata de estudos em que

[...] a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...], é descritiva [...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital.

Desse modo, o foco da pesquisa qualitativa não está no resultado, mas no processo e seu significado, assim, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno analisado, tal abordagem além de ser descritiva, busca analisar os dados na íntegra respeitando, na medida do possível, a forma como os mesmos foram registrados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 1994).

3.3 CAMPO DA PESQUISA

De acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), a cidade de Ponta Grossa-PR, localizada no segundo

planalto paranaense, apresenta uma população estimada em 358.371 mil habitantes, com uma área de 2.054,732 km², sendo conhecida também como a Princesa dos Campos Gerais, tendo sua origem ligada ao caminho das tropas.

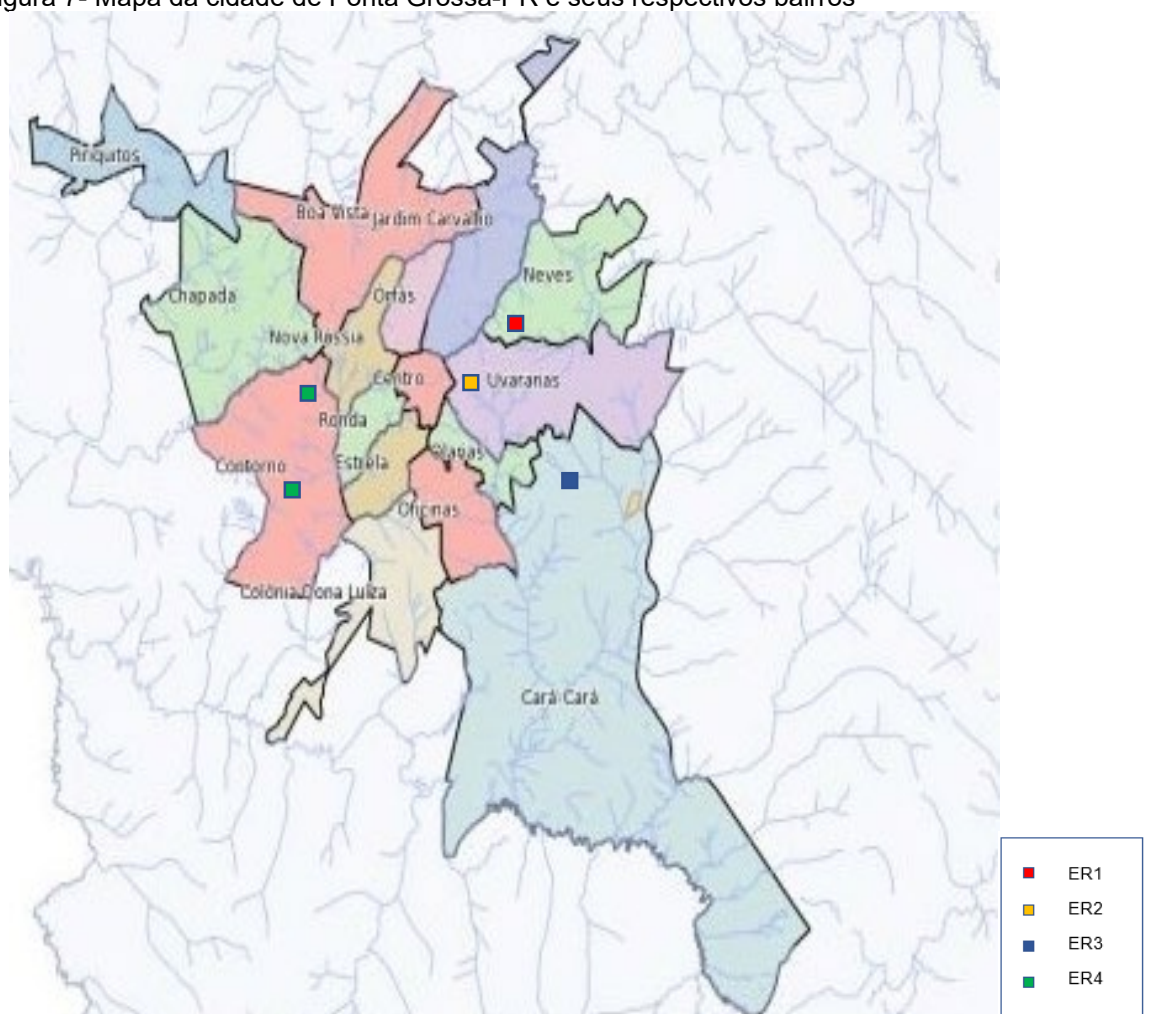
A rede municipal de ensino da referida cidade possui 88 escolas de Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano) e 72 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs (Ponta Grossa, 2025). Para compor o campo da pesquisa inicialmente foram selecionadas dez escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em quatro regiões diferentes da cidade, porém diante da recusa e falta de interesse dos professores de Educação Física para participarem da pesquisa, o campo da pesquisa foi delimitado em cinco escolas, devido as inúmeras tentativas frustradas, as quais foram realizadas por meio de *e-mail*, *WhatsApp*, visitas e conversas com a coordenação da SMEPG, iniciadas em agosto de 2024 estendendo-se até setembro de 2025.

Para preservar a identidade das instituições, as escolas participantes foram denominadas em ordem alfabética crescente (EA, EB, EC, ED, EE) e de acordo com as regiões numeradas em ordem crescente (R1, R2, R3, R4), sendo assim especificadas: EAR1, EBR2, ECR3, EDR4 e EER4. Cabe destacar que na R4 foram selecionadas duas escolas.

Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram: o porte das instituições (número de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental); o tempo de atuação do professor na rede municipal; o interesse de participação e a localização das escolas em diferentes regiões geográficas da cidade (central e bairros). O objetivo de tais critérios foi indicar um recorte significativo do âmbito escolar municipal (figura 7).

Cabe destacar que, inicialmente para o mapeamento das escolas, de acordo com os critérios estabelecidos, foi enviado em agosto de 2024 um questionário para a coordenação da SMEPG, na sequência foi agendada uma reunião no mesmo mês, sendo então autorizada a pesquisa em dez escolas que atenderam os critérios estabelecidos.

Figura 7- Mapa da cidade de Ponta Grossa-PR e seus respectivos bairros



Fonte: Adaptado do *Google Maps*, 2025.

Nota: Elaborada pela autora, 2025.

3.3.1 As Escolas Municipais

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR, tal escolha se deu devido a vivência da pesquisadora nesse contexto, as inquietações que surgiram no período pandêmico sobre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a importância das interações dos alunos nesta etapa de ensino com seus pares, o professor, o meio e a cultura em que estão inseridos.

A seguir apresentam-se algumas das especificidades das cinco escolas investigadas (EAR1, EBR2, ECR3, EDR4, EER4).

3.3.1.1 *Escola A Região 1 (EAR1)*

A EAR1 está localizada no Bairro Neves, sendo considerada uma instituição pública de grande porte, e comporta a demanda de 231 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre o período matutino e vespertino (QEdu, 2025)¹⁶.

O espaço físico utilizado para a Educação Física é uma quadra coberta, um pátio descoberto, uma sala para atividades educacionais. A escola tem dois professores de Educação Física, destes apenas um foi selecionado para a pesquisa de acordo com os critérios anteriormente mencionados.

3.3.1.2 *Escola B Região 2 (EBR2)*

A EBR2 está localizada no bairro Uvaranas, sendo considerada uma instituição pública de grande porte, comporta a demanda de 336 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre o período matutino e vespertino (QEdu, 2025)

O espaço físico utilizado para a Educação Física é uma quadra coberta, um pátio e uma sala para atividades educacionais. A escola tem dois professores de Educação Física, destes apenas um foi selecionado para a pesquisa devido aos critérios anteriormente mencionados.

3.3.1.3 *Escola C Região 3 (ECR3)*

A ECR3 está localizada no bairro Cará-Cará, sendo considerada uma instituição pública de grande porte, comporta a demanda de 423 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre o período matutino e vespertino (QEdu, 2025).

O espaço físico utilizado para a Educação Física é uma quadra coberta, uma quadra descoberta, um pátio e uma sala para atividades educacionais. A escola tem dois professores da disciplina de Educação Física, destes apenas um foi selecionado para a pesquisa de acordo com os critérios anteriormente mencionados.

¹⁶ O QEdu é o maior portal de dados educacionais abertos do Brasil, reunindo indicadores da Educação Básica (país, estados, municípios e escolas) para apoiar a melhoria do ensino através de evidências. Disponível em: <https://gedu.org.br/> Acesso em: 10 mar. 2026.

3.3.1.4 *Escola D Região 4 (EDR4)*

A EDR4 está localizada no bairro Contorno, sendo considerada uma instituição pública de grande porte, comporta a demanda de 345 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre o período matutino e vespertino (QEdu, 2025).

O espaço físico utilizado para a Educação Física é uma quadra coberta, e um pátio. A escola tem dois professores da disciplina de Educação Física, ambos sujeitos da pesquisa.

3.3.1.5 *Escola E Região 4 (EER4)*

A EER4 está localizada no bairro Santa Paula, sendo considerada uma instituição pública de grande porte, comporta a demanda de 459 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre o período matutino e vespertino (QEdu, 2025).

O espaço físico utilizado para a Educação Física é uma quadra coberta, uma quadra descoberta, um pátio e uma sala de Educação Física. A escola tem dois professores de Educação Física, ambos sujeitos da pesquisa.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa, foram divididos em dois grupos, devido as adequações metodológicas realizadas na pesquisa ao longo do processo de investigação. Inicialmente para o primeiro grupo seriam 12 professores de Educação Física das dez escolas inicialmente selecionadas, porém devido as várias tentativas de contato e as recusas dos docentes para participarem da pesquisa, foram entrevistados sete professores de Educação Física de cinco escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.

O segundo grupo foi composto por professores de Educação Física que não participaram da entrevista, oriundos da não aceitação do primeiro grupo em participar do grupo de discussão. Esse grupo contou com a participação de dez professores do total de 123 professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. Cabe destacar que, desse segundo grupo, dois professores devido aos

critérios de exclusão foram desconsiderados. Não houve distinção de sexo, etnia e renda dos participantes para participarem do estudo.

Como critérios de exclusão foram desconsiderados aqueles sujeitos que não estavam na rede municipal de ensino no período investigado, sujeitos ausentes, e que por livre e espontânea vontade não aceitaram participar da pesquisa, e ainda, aqueles que em qualquer etapa da pesquisa optassem por desistir de participar.

Com a intenção de ser preservada a identidade dos participantes da pesquisa nas entrevistas utilizou-se a letra maiúscula P (professor) seguida das letras que especificam as escolas e a região da cidade onde cada instituição está localizada (EAR1, EBR2, ECR3, EDR4, EER4), assim os professores de Educação Física foram denominados da seguinte forma: P1EAR1; P2EBR2; P3ECR3, P4EDR4, P5EDR4, P6EER4, P7EER4, destacando que nas escolas EDR4 e EER4 participaram da pesquisa dois professores de Educação Física de cada uma das instituições, os quais estavam presentes durante o período investigado. A seguir no quadro 11 constam os dados acadêmicos e profissionais dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 11- Dados acadêmicos e profissionais dos professores de Educação Física participantes da pesquisa

Professor	Escola	Titulação	Tempo de atuação profissional na rede	Instituição/ano de formação inicial
P1EAR1	EAR1	Especialização	5 anos	UEPG/2006
P2EBR2	EBR2	Especialização	6 anos	UEPG/2010
P3ECR3	ECR3	Especialização	10 anos	UNIVERSIDADE DO CENTRO DO PARANÁ 2009
P4EDR4	EDR4	Especialização	14 anos	UEPG/2007
P5EDR4	EDR4	Especialização	9 anos	UEPG/2012
P6EER4	EER4	Especialização	14 anos	UEPG/2010
P7EER4	EER4	Mestrado	9 anos	UEPG/2011

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Conforme consta no quadro 11, os professores de Educação Física são concursados na rede municipal de ensino e o tempo de docência é de cinco a 14 anos. O processo de formação inicial (graduação) de seis professores foi realizado na UEPG entre os anos de 2006 a 2012 e de um professor foi na Universidade do Centro do Paraná em 2009. Em relação ao aperfeiçoamento profissional seis professores têm curso de especialização e um professor tem mestrado.

Os professores de Educação Física participantes do questionário *on-line* são concursados da rede municipal de ensino, e o tempo de atuação varia entre cinco a 18 anos. A formação inicial (graduação) de nove professores foi realizada na UEPG entre os anos de 1995 a 2012 e de um professor foi na Universidade de Mogi das Cruzes, o qual não informou o ano de formação. Em relação ao aperfeiçoamento profissional, nove professores têm especialização e um professor tem mestrado e doutorado.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Neste tópico são explicitados os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa. Primeiramente o projeto de pesquisa foi protocolado para análise e avaliação da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), objetivando buscar viabilidade do projeto de estudo proposto. Seguindo as determinações do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi aprovado sob o Parecer nº 6.880.166 (Anexo B). Desse modo, o mesmo está em conformidade com todos os princípios éticos que devem nortear uma investigação que envolve seres humanos.

Após a aprovação do projeto pela CEP/UEPG, foi protocolado o pedido para a realização da pesquisa na SMEPG, posteriormente foi realizada uma reunião com o coordenador de Educação Física e com a coordenadora das escolas do município, com o intuito de explicar os objetivos e o delineamento metodológico da pesquisa.

A coleta de dados teve início no mês de agosto de 2024 com o mapeamento das escolas, sendo realizado através de um questionário *on-line* enviado para a coordenadora das escolas da SMEPG. Com base nas informações obtidas e em reunião com a coordenação das escolas no mesmo mês, foram selecionadas dez escolas participantes de acordo com os critérios mencionados anteriormente, sendo definido assim o campo de pesquisa. Posteriormente, a coordenadora das escolas da

SMEPG comunicou oficialmente as instituições selecionadas para a pesquisa através de *e-mail*.

Após da definição do campo de pesquisa, nos meses de agosto e setembro de 2024, ocorreu o contato da pesquisadora com as escolas participantes, sendo entregue a Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice B), cujo objetivo foi apresentar as principais informações, bem como obter o consentimento junto a cada direção para a participação das escolas no estudo. Na sequência, foi entregue aos professores de Educação Física, além da Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice B) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), a fim de se obter a autorização para a participação no estudo, bem como garantir a confidencialidade e privacidade dos participantes investigados e a integridade dos dados da pesquisa.

Neste sentido, as escolas e os professores de Educação Física participantes da pesquisa foram identificados por letras e números. Durante essa etapa de apresentação foi realizado o agendamento prévio com os professores para a realização das entrevistas e posteriormente os encontros para os grupos de discussão. Porém, cabe destacar que, houve resistência e dificuldades no agendamento das entrevistas, sendo diversas vezes reagendadas ou canceladas devido a alguns fatores como a ocorrência dos Jogos Estudantis das Escolas Municipais, a Semana da Educação, a Feira do Livro, atividades internas de algumas escolas, a falta de interesse de participação dos professores e a sobrecarga de trabalho dos participantes a serem investigados. Os agendamentos das entrevistas iniciaram em setembro de 2024 e finalizaram em setembro de 2025, após muitas tentativas de contato por parte da pesquisadora com a coordenação de Educação Física, por meio de conversa presencial, via *WhatsApp* e por *e-mail*. Nesse período de dois anos ocorreu a troca de gestão da coordenação de Educação Física.

Após as inúmeras tentativas, cinco das dez escolas e sete dos 12 professores participaram da primeira etapa da pesquisa, a entrevista. Para o grupo de discussão apenas um professor demonstrou intenção em participar do grupo, e devido a este fator o instrumento não foi utilizado.

Devido a recusa dos professores em não participarem do grupo de discussão, que seria a etapa seguinte, com o intuito de enriquecer os dados da pesquisa e as discussões, optou-se por utilizar outros instrumentos de coleta de dados, o questionário *on-line* (*Google Forms*) e a análise documental. Estes instrumentos foram

protocolados no início do mês de setembro de 2025 no sistema de protocolo do município de Ponta Grossa-PR, a devolutiva retornou na metade de outubro de 2025, sendo solicitado um novo parecer da CEP/UEPG. A emenda com os instrumentos de pesquisa adicionados foi protocolada para análise e avaliação CEP/UEPG, e seguindo as determinações do Conselho Nacional de Saúde, foi aprovada no final do mês de outubro de 2025 sob o Parecer nº 7.929.279 (Anexo B). Desse modo, seguindo todos os princípios éticos que devem nortear uma investigação que envolve seres humanos. Após a autorização foi realizado um novo protocolo via sistema municipal, sendo então autorizada a utilização dos referidos instrumentos de pesquisa no mês de novembro de 2025.

Em relação ao questionário *on-line* (*Google Forms*), o mesmo foi aberto e enviado pela coordenação de Educação Física via *WhatsApp* ao grupo de professores da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR no dia 24 de novembro de 2025, sendo encerrado o preenchimento em 05 de dezembro de 2025. Cabe destacar que o questionário *on-line* (*Google Forms*) nesse período foi repostado três vezes antes de ser fechado, porém mesmo tendo um tempo viável para as repostas e da insistência da pesquisadora, houve uma participação mínima de professores diante do número total de docentes da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.

Para a análise documental foram utilizados os decretos municipais, os materiais produzidos durante a pandemia (portfolio) e as anotações pessoais de um dos professores de Educação Física entrevistado, visto que os demais relataram que enviaram os materiais para a SMEPG, e não tinham estes registros em seu acervo pessoal. Ressalta-se que foi conversado com a coordenação de Educação Física da SMEPG sobre estes materiais, mas devido a troca de gestão e organização interna, tais materiais não foram localizados.

3.4.1 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram o questionário¹⁷ para mapeamento do campo de pesquisa, a entrevista semiestruturada¹⁸ com os professores de Educação Física; o questionário *on-line*¹⁹ (*Google Forms*) para os

¹⁷ APÊNDICE D.

¹⁸ APÊNDICE E.

¹⁹ APÊNDICE F.

professores de Educação Física não participantes das entrevistas e a análise documental dos materiais produzidos durante o período pandêmico²⁰.

3.4.1.1 *Questionário*

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do pesquisador (Marconi; Lakatos, 1999, p. 100), tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: permite alcançar um maior número de pessoas, é mais econômico, a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas obtidas, além de assegurar o anonimato do interrogado.

Nesse sentido, foi realizado o questionário *on-line* (Apêndice D) através do *Google Forms*, para mapear o campo e os participantes da pesquisa. O questionário de mapeamento foi encaminhado via *WhatsApp* para a coordenadora das escolas da SMEPG, e solicitado para que enviasse o mesmo às escolas municipais. O questionário de mapeamento foi caracterizado por questões sobre a caracterização do campo de pesquisa: localidade e tempo de funcionamento da escola, número de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculados, número de professores de Educação Física, dados profissionais, e interesse em participar da pesquisa.

Após o mapeamento, realizou-se uma reunião com a coordenadora das escolas da SMEPG para definir o campo de pesquisa a partir dos critérios de seleção: escolas com maior tempo de funcionamento na rede municipal, número de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; interesse de participação na pesquisa; localidade e professores de Educação Física que exerciam a docência no período investigado.

Na respectiva reunião a coordenadora das escolas da SMEPG, a partir dos critérios de seleção, indicou dez escolas de maior porte de acordo com o número de alunos matriculados, de regiões distintas, nas quais os professores de Educação Física exerciam a docência no período investigado e que teriam uma maior probabilidade de participar da pesquisa, uma vez que as atividades docentes das 88

²⁰ APÊNDICE G.

escolas da rede municipal seriam coordenadas pela mesma, a qual sugeriu ser mais dinâmico adotar esse procedimento acordado com a pesquisadora.

Já o questionário *on-line* (Apêndice F) aplicado aos professores não participantes da entrevista foi encaminhado via *WhatsApp* para a grupo de professores da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR, através da coordenadora de Educação Física, esteve aberto durante 15 dias, sendo repostado três vezes. O questionário foi elaborado com 16 questões, sendo 14 questões abertas e duas fechadas, foi dividido em sete seções, sendo: Seção 1: Dados Profissionais (tempo de atuação, formação acadêmica, sexo e docência durante a pandemia); Seção 2: Planejamento e Fundamentação Teórica (três questões abertas); Seção 3: Metodologia de ensino (três questões abertas); Seção 4: Aprendizagem dos alunos (duas questões abertas); Seção 5: Prática Pedagógica (duas questões abertas e uma questão para seleção); Seção 6: Reflexão da Prática (três questões abertas) e Seção 7: Tecnologia e Educação Física (três questões abertas e uma para seleção).

3.4.1.2 *Entrevista semiestruturada*

A entrevista é uma técnica de pesquisa que representa um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados (Marconi; Lakatos, 2002). Convencionalmente, a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, 1993, p. 195-196). O papel de ambos pode variar de acordo com o tipo de entrevista, o objetivo é obter informações importantes e compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas.

Marconi e Lakatos (2002) dizem que na entrevista semiestruturada o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar amplamente a questão. As autoras também relatam que a entrevista semiestruturada possui outros nomes, como assistemática, antropológica e livre.

A entrevista seguiu um roteiro²¹ pré-estabelecido, com perguntas estruturadas abertas e fechadas e que poderiam emergir durante a entrevista. As questões da

²¹ APÊNDICE E.

entrevista foram agrupadas em cinco itens norteadores, os quais se apresentam a seguir: 1) Fundamentação teórica - cinco perguntas; 2) Metodologia - cinco perguntas; 3) Aprendizagem - cinco perguntas; 4) Prática pedagógica - oito perguntas e 5) Reflexão sobre a prática pedagógica – três perguntas, totalizando 26 questões.

Desta forma, as entrevistas (quadro 12) foram realizadas com os professores de Educação Física das escolas participantes, após a devolução do TCLE e o agendamento prévio da data e horário para a realização das mesmas, a fim de serem evitados transtornos nas atividades diárias dos professores. No quadro 12 apresenta-se o cronograma da pesquisa de campo com as especificidades das entrevistas.

Quadro 12- Cronograma da Pesquisa de Campo - Entrevista

Escolas	Professores	Ferramenta utilizada	Local de realização	Data da entrevista	Tempo da entrevista
EAR1	P1EAR1	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de EF	11/08/2024	70 minutos
EBR2	P2EBR2	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala Equipe Pedagógica	05/09/2025	59 minutos
ECR3	P3ECR3	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala Equipe Pedagógica	01/09/2025	39 minutos
EDR4	P4EDR4	Gravador de voz; caderno de anotações	Laboratório de Informática	01/09/2025	46 minutos
EDR4	P5EDR4	Gravador de voz; caderno de anotações	Laboratório de Informática	01/09/2025	55 minutos
EER4	P6EER4	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de EF	28/03/2025	66 minutos
EER4	P7EER4	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de EF	28/03/2025	53 minutos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024/2025.

Algumas anotações foram feitas durante as entrevistas, as quais tiveram, cada uma, a duração que variou de 39 min. a 70 min., utilizando-se como ferramentas o gravador de voz e o caderno de pesquisa para as anotações. Os ambientes utilizados para a realização das entrevistas foram a sala de Educação Física, o laboratório de informática e a sala da Equipe Pedagógica.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas com o auxílio do aplicativo *Turbo Scribe*, uma ferramenta de transcrição automática (*speech-to-text*) que converte

áudios e vídeos em texto por meio de inteligência artificial, sendo em seguida revisadas manualmente para assegurar maior precisão e, então, submetidas à análise e categorização.

3.4.1.3 *Análise documental*

A análise documental foi desenvolvida como parte constitutiva do percurso metodológico da pesquisa, tendo como referência os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Conforme Bardin (2011), a análise documental visa reorganizar, sintetizar e reinterpretar informações, conferindo-lhes nova forma e sentido, de modo a facilitar sua consulta, compreensão e articulação com os objetivos da investigação. Em consonância com Lakatos e Marconi (1993), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

O *corpus* documental foi constituído por: decretos municipais publicados nos anos de 2020 e 2021, que normatizaram o funcionamento das escolas durante o período pandêmico no município de Ponta Grossa-PR; portfólio pedagógico elaborado por um professor de Educação Física participante da pesquisa; plano de trabalho; planilhas de participação e frequência dos estudantes nas atividades não presenciais (Anexo D).

Ressalta-se que, embora sete professores de Educação Física tenham participado das entrevistas, apenas um deles possuía arquivado o material pedagógico produzido durante a pandemia. Os demais docentes informaram que seus portfólios haviam sido entregues à SMEPG, contudo, mesmo com a aprovação do CEP/UEPG, tais documentos não foram disponibilizados, sob a justificativa de dificuldades de localização decorrentes da troca de gestão. Dessa forma, a análise documental foi realizada de acordo com os registros disponíveis, respeitando-se os princípios éticos e metodológicos da pesquisa qualitativa, sem prejuízo da profundidade analítica, uma vez que os documentos analisados apresentaram informações significativas para o estudo.

3.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados da pesquisa foram analisados de forma qualitativa, de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando o conteúdo das mensagens, possibilitando a obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dos conteúdos das mensagens expressas.

Tal escolha justifica-se pela possibilidade de analisar dados provenientes de diferentes instrumentos, por meio dos polos cronológicos de pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação propostos por esse método, possibilitando a compreensão do contexto da pesquisa. Os dados foram organizados em categorias de análise que emergiram das informações coletadas.

3.5.1 Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)

No que se refere à aplicabilidade, a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), organiza-se em três polos cronológicos: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, através da inferência e interpretação.

A fase de pré-análise tem por objetivo conduzir o pesquisador no desenvolvimento de um plano de análise, através da organização e sistematização das ideias iniciais, pela leitura `flutuante` dos dados coletados.

Cabe ressaltar que esta primeira fase, possui três finalidades: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2011).

No que tange à escolha dos documentos, Bardin (2011), estabelece regras para a seleção daqueles que são relevantes para a pesquisa, dentre elas: 1) regra da exaustividade, na qual nenhum elemento pode ser excluído do *corpus* do trabalho; 2) regra da homogeneidade, que corresponde aos critérios precisos na escolha dos documentos, evitando dados singulares; 3) regra da pertinência, relacionada aos documentos que devem corresponder aos objetivos da pesquisa.

Nesta primeira etapa da pesquisa, ocorre a exploração do material coletado e do referencial teórico utilizado, os dados são organizados através de recorte de texto (codificação), os dados brutos são transcritos em sua essência, transformados e

agregados em unidades (Bardin, 2011). Dessa forma, os dados brutos obtidos por meio do questionário, das entrevistas e da análise documental, foram organizados e categorizados, através dos significantes comuns, para posterior inferência e interpretação, utilizando como parâmetros o referencial teórico que subsidia a pesquisa.

Posteriormente, a fase seguinte da organização dos dados coletados é da inferência, a qual segundo Bardin (2011, p. 45), consiste em uma etapa intermediária, que entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento) e a interpretação (significação concedidas a estas características), permite advir de uma à outra.

3.5.1.1 *Categorias de análise*

Os dados coletados da pesquisa, estão organizados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), passando pela etapa de categorização, que segundo Bardin (2011, p. 147) consiste em:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. Os critérios de categorização podem ser semânticos, léxicos, sintáticos e expressivos.

Diante de tais pressupostos, e com o intuito de sintetizar os dados coletados da pesquisa, optou-se pela metodologia de categorização, articulando a problemática de pesquisa com os objetivos, o referencial teórico que sustenta a pesquisa, e os instrumentos de coleta de dados, seguindo as etapas descritas a seguir.

Inicialmente foram realizadas as transcrições das entrevistas e das respostas do questionário *on-line*, em seguida realizou-se uma leitura flutuante, e na sequência foi realizada a pré-análise, por meio da leitura integral dos dados dos instrumentos supracitados, visando buscar a familiarização com o *corpus* e a identificação das unidades de registro relacionadas as questões norteadoras. Em seguida, na exploração do material, as respostas foram organizadas e codificadas de acordo com os eixos temáticos delineados no roteiro da entrevista e do questionário *on-line*.

Dessa forma, foram elaboradas quatro categorias, decorrentes da exploração dos dados coletados da pesquisa, por meio dos instrumentos da entrevista e do questionário *on-line*, e da análise documental dos decretos, portfolio, planilhas de frequência e plano de trabalho. Os dados da pesquisa foram agrupados e organizados nas categorias, considerando-se os elementos e as características comuns (quadro 13).

Quadro 13- Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1. Fundamentação Teórica e Planejamento Docente	Subcategorias: 1.1 Fundamentação do planejamento de Educação Física; 1.2 Adaptações do planejamento de Educação Física no contexto pandêmico
2. Metodologia de Ensino e Prática Pedagógica	Subcategorias: 2.1 Percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem; 2.2 Desafios, limitações e implicações, do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem; 2.3 Metodologias e estratégias utilizadas nos períodos remoto e híbrido; 2.4. Práticas Pedagógicas efetivadas nos períodos remoto e híbrido
3. Tecnologia e Educação Física escolar	
4. Normativas Municipais, Tecnologias Digitais e Saberes Docentes	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esta categorização sistemática permitiu organizar o *corpus* dos dados da pesquisa de forma coerente, para a subsequente análise interpretativa, realizada em diálogo com o referencial teórico utilizado no estudo. Os dados da pesquisa foram agrupados em quatro categorias de análise (quadro 13).

A categoria 1, 'Fundamentação Teórica e Planejamento Docente', refere-se à fundamentação teórica utilizada pelos professores para a organização do trabalho pedagógico, e o planejamento que indica os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, bem como os recursos teóricos e metodológicos utilizados para complementar as aulas durante período pandêmico. Esta categoria se subdivide em duas subcategorias: 1.1 Fundamentação do planejamento de Educação Física; 1.2 Adaptações do planejamento de Educação Física no contexto pandêmico.

A categoria 2, 'Metodologia de Ensino e Prática Pedagógica', refere-se as percepções dos professores de Educação Física sobre o processo de ensino e aprendizagem, os desafios, as limitações e implicações, bem como as estratégias metodológicas utilizadas nos períodos remoto e híbrido, sendo subdividida em três subcategorias: 2.1 Percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem; apontam a percepção dos professores sobre

ensinar em ambientes remotos e híbridos; 2.2 Desafios, limitações e implicações, do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem; indicam as dificuldades estruturais, pedagógicas e emocionais enfrentadas; 2.3 Metodologias e estratégias utilizadas nos períodos remoto e híbrido; 2.4. Práticas Pedagógicas efetivadas nos períodos remoto e híbrido; evidencia as práticas pedagógicas e as soluções seguidas pelos docentes.

Na categoria 3, 'Tecnologia e Educação Física escolar', refere-se ao papel das tecnologias digitais para a Educação Física no âmbito da escola.

A categoria 4, 'Normativas Municipais, Tecnologias Digitais e Saberes Docentes', foi constituída a partir da articulação dos resultados das categorias anteriores com os dados da análise documental, composta pelo portfólio pedagógico, plano de trabalho, planilhas de presença dos alunos e pelos decretos municipais de 2020 e 2021 que normatizaram o funcionamento das escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR.

Cabe destacar que após a categorização dos dados das entrevistas, aplicou-se um questionário *on-line* (*Google Forms*) para os professores que não participaram da entrevista, o objetivo foi ampliar os dados da pesquisa a fim de aprofundar a análise e discussão no estudo. As respostas obtidas foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e organizadas a partir das categorias previamente constituídas, garantindo a coerência entre os instrumentos utilizados.

A seguir, no capítulo 4 apresenta-se a análise dos dados, que compõem as categorias acima descritas, bem como a discussão dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PANDÊMICO: QUAIS AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES?

Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto não tem condições melhores para fazer melhor ainda.

(Mario Sergio Cortella, [s.d.])

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados, os quais foram organizados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), bem como a discussão dos resultados da pesquisa, consubstanciada pela fundamentação teórica que norteou o estudo.

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PLANEJAMENTO DOCENTE

Nesta categoria serão apresentados e discutidos os dados resultantes das entrevistas realizadas com sete professores de Educação Física, a partir das respostas referentes as questões da categoria 1 ‘Fundamentação Teórica e Planejamento Docente’ (Apêndice E) e do questionário *on-line* realizado com os dez professores não participantes das entrevistas, a partir das respostas da seção 2 Planejamento e Fundamentação Teórica (Apêndice F). O objetivo foi verificar como os docentes durante o período pandêmico elaboravam seus planejamentos a partir dos referenciais e aprofundamentos teóricos utilizados, uma vez que compreender esse processo se faz necessário para refletir como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. Esta categoria foi estratificada em duas subcategorias, Fundamentação Teórica e Planejamento Docente.

4.1.1 Fundamentação do planejamento de Educação Física

Os dados evidenciaram que a matriz curricular municipal constituiu o principal referencial teórico utilizado na elaboração dos planejamentos das aulas de Educação Física, tanto no período remoto quanto no híbrido. Conforme as respostas dos professores obtidas por meio do questionário *on-line*, dez indicaram utilizar a matriz curricular da SMEPG como referência para o planejamento pedagógico, sendo que,

dentre esses, dois docentes relataram recorrer também a outras fontes complementares para subsidiar suas práticas pedagógicas.

O P3ECR3 destacou:

Todas as aulas são embasadas na matriz curricular que nós temos. [...] Ela é direcionada por trimestre, então o primeiro trimestre trabalha tais conteúdos, o segundo e assim por sequência.

O P2EBR2 complementou dizendo:

É utilizado o referencial curricular e além das pesquisas em outros livros. Nada focado, específico. [...] O referencial é separado por trimestre e ali tem os conteúdos que precisam ser trabalhados. No período remoto não foi diferente, foi a matriz.

A centralidade na matriz curricular da SMEPG como referência do planejamento docente, reafirmam a BNCC e os documentos curriculares municipais como referenciais normativos, orientando os objetivos de aprendizagem e a organização dos conteúdos, mas não substituem o exercício da autonomia pedagógica do professor (Brasil, 2018; Ponta Grossa, 2020).

O P6EER4 ao relatar sua prática, destacou o papel da sua experiência, no que concerne a fundamentação teórica na elaboração dos planejamentos e disse:

Na matriz. [...] O tipo de exercício, a gente vai muito na nossa vivência, as vezes que a gente já sabe que dá certo com as crianças, conhecendo a turma, o que dá certo para uma, essa aqui tem que ir mais devagar, essa aqui dá para avançar. Mas outro referencial teórico, assim, um autor, pegar algum livro, assim, não. [...] Às vezes buscamos novas atividades na internet para adaptar e mudar um pouco. [...] No caso do período remoto, usamos muito a matriz e a internet.

Essa relação entre o escrito e o vivido reflete o que Tardif (2010) define como saberes experienciais, que correspondem aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores durante seu trabalho cotidiano, emergem das experiências individuais e coletivas. A docência, portanto, se ancora tanto nos RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d) quanto nas experiências, que orientam as escolhas e adaptações pedagógicas.

O P7EER4 também mencionou recentes mudanças na estrutura da matriz curricular da SMEPG e no modelo de planejamento pós pandemia, sem o devido acompanhamento formativo:

O que a gente recebeu agora, no início do ano, foi uma reformulação do modelo do planejamento. [...] Entrou a interdisciplinaridade e teve uma nova atualização, mas de modo geral, só mudou daqui pra lá. Não teve formação explicativa sobre como aplicar.

Essas observações revelam uma lacuna entre as diretrizes curriculares educacionais e o suporte oferecido aos professores. Conforme aponta Thomazi e Asinelli (2009, p. 186) que em muitas

[...] escolas não há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento.

As falas dos professores revelam práticas abalizadas nas experiências e adaptações, mas que ainda carecem de sustentação teórica além daquelas que constam no referencial curricular municipal, documento citado por todos os docentes como norteador das práticas pedagógicas. Ressalta-se que, segundo os dados referentes ao período remoto, essa necessidade ficou mais evidente, uma vez que os docentes precisaram reorganizar seus planejamentos para atender as novas demandas impostas pelo contexto pandêmico. O isolamento e a limitação dos recursos tecnológicos, tanto por parte dos professores quanto para os estudantes, exigiram uma reinterpretação das orientações presentes no referencial curricular municipal que, embora estabeleça os objetivos e conteúdos norteadores, precisou ser ressignificado na prática.

Assim, o planejamento passou a contemplar não apenas a seleção de conteúdos disponíveis no referencial curricular do município, mas também a adequação metodológica e no uso de estratégias metodológicas que possibilitassem a participação e a aprendizagem dos alunos em ambientes virtuais.

Como destacou o P4EDR4:

[...] no remoto a gente teve que se reinventar, adaptar o que estava na matriz, porque nem tudo dava pra aplicar igual. Então, a gente priorizava o que era possível de trabalhar com os alunos.

Essa narrativa evidencia o movimento de adaptação e seleção dos conteúdos que caracterizou esse período, em que o planejamento se transformou em um exercício de criatividade e ressignificação das diretrizes oficiais.

O P3ECR3 e o P2EBR2 reforçaram essa fala dizendo:

Sempre teve essa matriz, a gente sempre seguiu até na pandemia. Nas aulas remotas eram seguidas com ela. Adaptada, né, porque daí tinha que adaptar tudo. (P3ECR3)

Durante a pandemia, nas aulas remotas, a matriz curricular continuou sendo seguida, mas adaptada. As aulas aconteciam via Meet e as práticas eram enviadas pelos alunos em vídeo pelo WhatsApp. (P2EBR2)

No retorno ao ensino presencial, os docentes buscaram integrar as experiências adquiridas durante o ensino remoto as práticas anteriormente realizadas, retomando os conteúdos disponíveis na matriz na sua totalidade, na tentativa de preencher as lacunas provenientes desse período.

O P4EDR4 relata que

[...] quando voltamos, tivemos que rever tudo, ver o que realmente tinha sido aprendido no remoto e como continuar dali. O planejamento ajudou muito a reorganizar o trabalho.

Tal percepção demonstra que o planejamento, além de ferramenta organizacional, assume papel reflexivo na retomada do processo educativo, permitindo a identificação de lacunas e a reelaboração das práticas pedagógicas.

4.1.2 Adaptações do planejamento de Educação Física no contexto pandêmico

As tecnologias digitais foram amplamente utilizadas no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da COVID-19 em todas as etapas de ensino. O ensino remoto tornou-se a principal alternativa para as instituições educacionais, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (Rondini; Pedro; Duarte, 2020).

Diante deste contexto, o planejamento nos moldes do ensino remoto exigiu dos professores domínio de ferramentas e de procedimentos pensados antecipadamente, na melhor organização, sequenciamento de ações que pudessem atender uma realidade estudantil muito diversificada nos modos de acesso, participação e permanência nas aulas remotas (Ferraz; Almeida 2023). Portanto, demandava um processo reflexivo, como nos esclarece Saviani (1987), de repensar, retomar, olhar e analisar questões e dimensões do processo de ensino e aprendizagem que dialogassem com essa configuração das aulas, a partir de uma perspectiva cautelosa, responsável e crítica, observando todos os elementos que implicavam esse novo contexto.

O planejamento no contexto educacional, se constitui como um processo contínuo, sistemático e intencional, que visa organizar o trabalho pedagógico docente de forma a atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos. Segundo

Saviani (1987), o planejamento de ensino consiste em um processo reflexivo que deve ser conduzido de forma radical, ao buscar as raízes dos problemas educacionais; rigorosa, mediante o uso de métodos científicos; e de conjunto, ao considerar a totalidade do processo pedagógico.

De acordo com Peres *et al.* (2024), o planejamento é uma prática flexível e essencial que orienta as ações docentes, buscando promover aprendizagens significativas e articuladas com as demandas da sociedade. Nessa mesma perspectiva, Portella *et al.* (2017) compreendem o planejamento como uma ferramenta que sustenta o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor organizar-se para atingir melhores resultados. Essa ação pode se manifestar de diversas formas, registros escritos, comunicações verbais ou processos mentais, tornando-se assim, tanto visível quanto implícito.

Leal (2005) acrescenta que planejar é um ato intencional e preliminar a toda ação educativa, pois possibilita ao professor refletir sobre os caminhos a seguir e sobre as possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar. Portanto, o planejamento não se limita somente à elaboração de atividades, mas implica em um processo de reflexão e de decisão pedagógica.

Para Libâneo (1994, p. 222) o planejamento

[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação do docente, articulando a atividade e a problemática do contexto social. É uma ferramenta essencial e fundamental para qualquer tipo de organização, pois por meio desse é possível atingir certos objetivos os quais dificilmente serão concretizados sem a perspectiva do ato de planejar, principalmente quando se trata do planejamento para a educação.

Nesse sentido, o planejamento configura-se como um processo essencial, reflexivo e intencional, cuja qualidade do ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à forma como é elaborado e organizado. Compreender esse processo é fundamental para analisar a organização do trabalho dos professores no contexto investigado.

Convém advertir que o planejamento não é processo rígido, individual e imutável, mas flexível, coletivo e dinâmico, devendo ser revisto a qualquer momento do processo educativo (Fortes *et al.*, 2018).

De acordo com os dados da pesquisa, os docentes participantes compreendem o planejamento como uma ferramenta essencial de organização e orientação do trabalho pedagógico, destacando sua importância para as ações

educativas. As falas dos professores evidenciam ainda que o planejamento é flexível e adaptável às demandas que surgem no ambiente escolar, tanto como ocorre no ensino presencial, quanto como ocorreu no ensino remoto e híbrido.

Segundo as narrativas dos professores provenientes das entrevistas, no contexto do ensino presencial, observou-se que os docentes realizam o planejamento das aulas semanalmente e por conteúdo, sendo frequentemente adaptado às condições do ambiente escolar e às necessidades dos estudantes, conforme aponta o P6EER4:

Tem os conteúdos para cada ano e a gente se baseia naquele conteúdo e faz o planejamento das atividades descritas. E a gente aplica conforme o que é possível. Acontece muitas vezes de ter que adaptar em relação ao clima, algumas vezes mudança de horário, ou às vezes a turma não tem um rendimento diferente do esperado para aquela atividade e a gente faz as adaptações.

De modo semelhante, o P3ECR3 relatou:

Eu faço por conteúdo. Então, se eu tô trabalhando agora rede e parede, eu faço um planejamento para quatro aulas. [...] Esse planejamento passa pela pedagoga, e algumas atividades você tem que adaptar.

As narrativas dos professores indicam que o planejamento é um processo vivo e dinâmico, constantemente ajustado conforme as circunstâncias. Essa flexibilidade reafirma que o planejamento é uma prática situada, que articula prescrições institucionais e saberes experienciais, demandando do docente autonomia e discernimento para adequar as propostas às realidades concretas.

No que tange o período pandêmico, o planejamento escolar assumiu novas configurações, marcadas pelo uso de tecnologias digitais e pela necessidade de reorganizar o ensino em condições de incertezas.

Os dados do questionário *on-line* evidenciaram que a maioria dos professores precisou adaptar significativamente os planejamentos pedagógicos durante esse período. As aulas passaram a ser realizadas predominantemente de forma remota, com uso de plataformas digitais, especialmente o *Google Meet* e atividades impressas, sendo organizadas de acordo com o referencial curricular municipal e a faixa etária dos estudantes. Os docentes relataram que as aulas assumiram diferentes formatos, contemplando atividades teóricas, expositivas e, na medida do possível, práticas. Foram realizadas adaptações para que os alunos realizassem exercícios em casa, muitas vezes com o auxílio da família, utilizando materiais alternativos ou

objetos disponíveis no cotidiano doméstico para a realização de jogos, exercícios e brincadeiras. Alguns professores destacaram ainda o uso de vídeos como recurso didático para demonstrar exercícios e orientar as atividades propostas. Além disso, os relatos indicaram que o planejamento foi constantemente ajustado, considerando as condições de acesso, a realidade das famílias e as limitações do ensino remoto.

As adaptações incluíram a transição para o ensino híbrido com a chegada das vacinas e o posterior retorno gradual ao ensino presencial, à medida em que o risco de contaminação pelo COVID-19 era reduzido. Um dos professores relatou que as aulas tinham curta duração, aproximadamente 15 minutos, sendo improvisadas quanto ao uso de materiais e espaços. Também foi ressaltada a necessidade de tornar o planejamento mais detalhado e explicativo, com orientações claras destinadas aos pais e responsáveis, de modo a favorecer o acompanhamento das atividades pelas crianças. Observou-se ainda maior ênfase na comunicação e no *feedback* entre professores e alunos, visando garantir a participação, a continuidade do processo de ensino aprendizagem e o alcance dos objetivos educacionais.

Esses dados dialogam diretamente com os relatos dos professores obtidos nas entrevistas, os quais aprofundam e contextualizam as dificuldades apontadas no questionário. O P5EDR4 relatou:

Era tudo lá na folha. Porque a comunidade de lá não tinha acesso, não tinha internet, não tinha nada. Cada semana, um professor fazia um planejamento que ia para a escola inteira.

O P2EBR2 falou:

Na parte do ensino remoto, teve coordenação mesmo. A coordenação foi encaminhando os materiais. Então, a partir daquilo que eles encaminhavam, nós fazíamos o planejamento para passar para as aulas. A maioria das vezes era feita atividade, os professores faziam o planejamento, encaminhavam as atividades para os pais e eles gravavam por vídeo e encaminhavam para os professores.

O P6EER4 e o P7EER4 complementaram, evidenciando o esforço coletivo de reorganização do trabalho docente:

No início da pandemia, a gente fez o planejamento seguindo a matriz. [...] Depois veio o Programa Vem Aprender, com aulas transmitidas pela TV, e nós adaptávamos as atividades, gravando vídeos e encaminhando nos grupos das turmas (P6EER4).

Seguia a matriz e a gente tinha que adaptar a matriz conforme o que eles poderiam fazer estando em casa. No início, pelo menos aqui, eu fiz o planejamento ainda seguindo a matriz. Na época, eu estava trabalhando com uma outra professora, então, nós conversávamos pelo WhatsApp, pelo celular. Ali a gente combinava, dividia o planejamento. Eu fazia de algumas turmas, ela fazia de outras. E aí a gente passava para as crianças dentro da matriz que a

gente já tinha. Não vinha essa determinação de cima. Depois, de um outro momento, começou o Vem Aprender. Daí, com o Vem Aprender, eles colocavam a aula na TV e a gente tinha que reproduzir essa atividade que eles colocavam no Vem Aprender para as nossas crianças aqui. Muitas vezes encaminhar link e daí receber a devolutiva deles, né! Porque eles estavam fazendo o que passava na TV. Mas, aqui, a gente tinha um atendimento nos grupos. Então, eu entrava no grupo, eu fazia a aula do Vem Aprender e encaminhava a minha aula. Então, eu fazia, gravava um vídeo e encaminhava no grupo para aquelas turmas (P7EER4).

Essas falas demonstram que, mesmo diante das adversidades, os professores mantiveram o compromisso com a continuidade pedagógica, adaptando os planejamentos conforme as orientações institucionais e as condições de acesso dos alunos. Para Tardif (2014), os saberes docentes são formados e transformados pelas experiências, adquirindo novos significados diante de contextos desafiadores. Assim, o planejamento durante a pandemia expressou a capacidade de improvisação, criatividade e resiliência dos professores de Educação Física.

O P4EDR4 reforça as desigualdades estruturais enfrentadas no ensino remoto:

Durante o ensino remoto foi bem frustrante, na verdade, porque não houve esse processo de ensino e aprendizagem. [...] A comunidade não tinha acesso, não tinha internet, não tinha nada.

Tais relatos revelam que o planejamento docente extrapolou o campo técnico, assumindo um caráter social e político. A desigualdade de acesso as tecnologias dificultaram a efetivação das propostas, tornando o planejamento um exercício de resistência e adaptação. Essa discussão nos aproxima de Ferraz e Silva (2021), quando consideram que o planejamento pode contribuir para a democratização do processo de ensino e aprendizagem, ao fomentar ações conscientes e problematizadoras, no âmbito da organização e da materialização das situações de ensino.

No retorno às aulas híbridas, o trabalho docente tornou-se ainda mais complexo, uma vez que era necessário planejar atividades distintas para grupos presenciais e remotos. O P7EER4 descreveu esse processo:

A gente vinha pra escola. Um grupo, era metade, né? Quinze alunos, metade da turma presencialmente, enquanto o outro grupo estava em casa. [...] Fazia o presencial e depois atendia via Meet as crianças que ficaram em casa para elas não ficarem sem aula.

Essa dinâmica evidencia o que Vygotsky (2007) denomina de mediação simbólica, em que os instrumentos tecnológicos, como o *WhatsApp*, o *Meet* e os

vídeos tornaram-se mediadores culturais do processo educativo. O professor, nesse contexto, se manteve como agente ativo na mediação dos conhecimentos, reinterpretando sua prática em um cenário marcado pela incerteza.

Em relação aos planejamentos, os docentes relataram diferentes formas de registros entre o ensino presencial e remoto. O professor P2EBR2 afirmou:

No ensino presencial a gente faz registros em caderno e RCO também, e no período de 2020 e 2021 era portfólio. [...] As aulas aconteciam via Meet e atividades impressas em caderno. [...] Se a aula era prática, eles tinham que me enviar a realização em casa pelo celular.

O P6EER4 complementou mencionando a digitalização dos registros:

Tem a possibilidade de fazê-lo digital e colocar no Drive também. [...] A gente pode digitar, fazer ele digitado e encaminhar no Drive, que depois ela faz a vistoria. [...] A gente faz registros em caderno e RCO também, e no período de 2020 e 2021 era portfólio, né! A gente fazia tudo em portfólio. As aulas, elas aconteciam via meeting e atividades impressas em caderno. Então, iam para o aluno, voltavam para a correção e eu lembro que a gente usava muito o WhatsApp também.

Já o P2EBR2 relatou:

Então, se a aula era prática, eles tinham que me enviar a aula prática, a realização dela em casa pelo celular. Mas era em portfólio esse registro.

Esses discursos demonstram que o contexto pandêmico impulsionou novas formas de registro e acompanhamento pedagógico, aproximando os professores de práticas digitais e colaborativas. O planejamento, nesse sentido, consolidou-se como espaço de reinvenção e fortalecimento da autonomia docente, reafirmando sua natureza reflexiva e criativa (Schön, 2000). Essas falas revelam a capacidade de adaptação e resiliência dos professores, que, mesmo diante de condições adversas, buscaram alternativas para manter o processo de ensino aprendizagem. Tais práticas podem ser compreendidas à luz de Tardif (2014), que reconhece o caráter plural e situado dos saberes docentes, formados pela experiência e reconstruídos a partir dos desafios do cotidiano.

Sob a ótica de Vygotsky (2007), o ensino remoto implicou novas formas de mediação simbólica e instrumental, em que o uso de recursos tecnológicos (*WhatsApp*, *Meet*, vídeos, plataformas) se tornou um novo mediador cultural do processo educativo. O professor manteve-se como agente ativo, mediando o conhecimento por meio das ferramentas disponíveis, ressignificando sua atuação em um cenário inédito. Assim, essa subcategoria revela o fortalecimento dos saberes

experienciais e tecnológicos dos professores, bem como a ampliação da compreensão sobre o papel do planejamento em contextos de crise, nos quais o imprevisto e a criatividade se tornaram elementos estruturantes do fazer pedagógico.

4.2 METODOLOGIA DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta categoria apresenta os dados resultantes das entrevistas realizadas com os sete professores de Educação Física, a partir das respostas das questões da categoria 3 e 4 (Apêndice E) e do questionário *on-line* realizado com os dez professores não participantes das entrevistas, a partir das respostas das seguintes seções: 3 - Metodologia de ensino; 4 - Aprendizagem dos alunos; 5 - Prática Pedagógica e 6 - Reflexão da Prática (Apêndice F). O objetivo foi analisar as percepções dos professores sobre o ensino e aprendizagem, os desafios, as limitações e implicações, bem como as estratégias metodológicas e a prática pedagógica durante o período investigado. Esta categoria foi estruturada em 4 quatro subcategorias, sendo: 4.2.1 Percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem; 4.2.2 Desafios, limitações e implicações, do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem; 4.2.3 Metodologias e estratégias utilizadas nos períodos remoto e híbrido; 4.2.4 Práticas Pedagógicas efetivadas nos períodos remoto e híbrido.

4.2.1 Percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem

Esta subcategoria tem como objetivo tecer discussões e reflexões a partir das percepções dos docentes entrevistados no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem durante o período investigado. De acordo com as respostas dos professores, evidencia-se que os períodos remoto e híbrido constituíram um marco desafiador e, em muitos casos, também frustrante, uma vez que a natureza prática, interativa e corporal da Educação Física se revelou incompatível com o formato virtual. Segundo Silva Filho e Fontenele (2021) áreas como a Educação Física, que têm como objetos de análise o trabalho com o corpo, o movimento e a interação social sentiram de forma mais direta o distanciamento imposto pela pandemia.

A transposição do ensino presencial para o ensino remoto, representou para muitos docentes uma ruptura na identidade profissional e metodológica da Educação

Física, conforme verifica-se na fala do P7EER4 ao ser questionado sobre o ensino aprendizagem durante esse período:

Acredito que na pandemia não houve o ensino de EF, eu acho que a gente está sofrendo até agora com essa lacuna. Ainda tem resquícios disso, ainda na escola, ainda tem. [...] a prática se perdeu, é difícil retomar.

O P2EBR2 pondera dizendo:

A vivência igual das modalidades esportivas, por mais que eles tentaram realizar atividade na pandemia, não é como estar na escola, é bem difícil.

O P3ECR3 corrobora, com a fala acima:

[...] olha, na verdade, muito conteúdo se perdeu, né. E se a gente for pensar na Educação Física, ela precisa seguir na prática, né, muito conteúdo foi perdido. Se for pensar o que prejudicou, muito se perdeu, né, tudo teve que ser adaptado. Eles voltaram com uma grande defasagem. Dava pra sentir muita diferença. Perderam muito da coordenação e das noções básicas. [...] a Educação Física tem que ser presencial, tem que ser prática. Sem vivência não tem como aprender.

O P2EBR2 complementa, ao relatar os efeitos do retorno ao ensino presencial:

Não houve nem ensino e nem aprendizagem, eles voltaram com um grande atraso. Após o período remoto, quando foi retornado, dava para sentir muita diferença [...] durante a pandemia houve muito pouco envolvimento, pela questão do material, acredito, e participação da família.

De modo semelhante, o P4EDR4 reforça essa percepção ao dizer:

Mesmo com vídeos e orientações, eu não conseguia perceber se o aluno realmente compreendia o movimento. No presencial, a gente vê o gesto, corrige, orienta. No remoto, era tudo muito abstrato.

Em relação à aprendizagem, o P5EDR4 acrescenta:

No retorno, percebi que muitos alunos haviam perdido noções básicas de equilíbrio, lateralidade e coordenação. Tive que retomar conteúdos de anos anteriores.

Já o P1EAR1 relatou a dificuldade de avaliar a aprendizagem:

Avaliar a aprendizagem foi impossível durante esse período [...] não sabia se eram eles que faziam as atividades impressas, e no Meet pouca participação.

O P4EDR4 pondera:

Durante o ensino remoto a participação foi mínima, não conseguimos perceber a aprendizagem, poucos vídeos. E no retorno, percebemos que as crianças ficaram muito tempo na tela, muitas crianças vieram da pandemia muito obesas, sem fazer atividade física, não sabiam nem o que estavam fazendo dentro da escola.

O P5EDR4 destacou a perda da dimensão social e cooperativa das aulas:

A Educação Física é convivência, cooperação, troca. Sem isso, ficou tudo muito individual, e a motivação dos alunos caiu bastante.

Para o P1EAR1, o período exigiu reinvenção metodológica:

Tentei planejar as aulas a partir dos materiais que eles poderiam adaptar em casa, como uma tentativa de aproximar o aluno do movimento, mas o retorno era limitado.

As narrativas revelam que na percepção dos professores participantes da pesquisa, o ensino remoto impôs grandes obstáculos ao processo de ensino aprendizagem, inviabilizando o desenvolvimento dos conteúdos na sua plenitude, sobretudo no que tange a vivência das práticas corporais da Educação Física, exigindo mediações tecnológicas, reorganização das aulas e reinterpretação dos objetivos pedagógicos.

Conforme aponta Freire (1992), as práticas corporais devem ser entendidas como uma ferramenta pedagógica importantíssima no decorrer do Ensino Fundamental, uma vez que “a mão escreve o que a mente pensa a respeito do mundo com o qual a criança interage” (Freire, 1992, p. 81).

O retorno ao presencial revelou as lacunas constituídas durante o ensino remoto, evidenciando a centralidade do corpo na aprendizagem. Essa constatação reforça as reflexões de Libâneo (2012), que entende o processo educativo como mediação entre teoria e prática, na qual a experiência concreta do aluno é essencial para a construção do conhecimento.

De fato, as limitações impostas pelo ensino remoto foram mais profundas em disciplinas cuja aprendizagem depende da ação, da cooperação e das práticas corporais. Como destaca Freire (1996), o ato educativo é dialógico e relacional, quando o diálogo é substituído por interações mediadas e desiguais, há perda do sentido formativo e emancipador da prática docente.

Cabe destacar que, segundo a percepção dos docentes, para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem são necessários a presença física, a interação e a vivência prática, conforme verifica-se nas falas do P3ECR3 e do P5EDR4 respectivamente:

Eu considero que a prática, a vivência prática dentro da Educação Física, ela é mais importante do que a teoria, não que não seja importante a fundamentação teórica. Mas, tipo,

80% prático, 20% teórico. A Educação Física tem que ser presencial, tem que ser prática, né. Quanto mais Educação Física, melhor, sem chance de ser remota, virtual.

Você sabe que essas atividades que elas iam impressas, elas voltavam, assim, um 90% preenchidas. Então, como eles não tinham todos o acesso ao WhatsApp, alguns mandavam atividade de prática por WhatsApp, porque a gente precisava ter que o aluno preenchesse alguma coisa ali para dizer o que ele estava fazendo, né? A gente atingiu um número bem grande na nossa escola, apesar do contexto. Só que eu te dizer que o aluno aprendeu, né? É difícil. Não tínhamos como saber se na atividade impressa eram eles que faziam.

E conforme aponta o P5EDR4 no período do ensino remoto:

A participação era mínima. Muitos não abriam a câmera, outros não tinham espaço em casa. Eu sentia que dava aula para uma tela, sem retorno.

Essa percepção reflete o esvaziamento das relações pedagógicas mediadas pela afetividade e presença, dimensões essenciais do trabalho docente. Nóvoa (2009) lembra que a profissão docente se constrói em um espaço coletivo, de trocas e interações. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino remoto as reduziu drasticamente.

Os dados provenientes do questionário *on-line* reforçam e complementam as percepções docentes reveladas nas entrevistas. Observa-se que, embora alguns professores afirmem que foi possível efetivar as aulas de Educação Física durante o período remoto e híbrido, o processo de ensino e aprendizagem foi limitado e desigual, condicionado principalmente ao acesso dos alunos às tecnologias, as limitações do espaço doméstico e ao apoio familiar. Entre os professores, houveram relatos de que o ensino foi possível *“com adaptações no planejamento”*, por meio de aulas guiadas por vídeos, desafios semanais e tentativas de manter a interação pedagógica à distância, destacando-se, inclusive, maior participação de alguns pais na rotina escolar. Contudo, essas experiências não se configuraram como uma realidade homogênea. Diversos professores afirmaram que o ensino ocorreu de forma *“mínima”*, *“não fidedigna”* ou *“apenas parcialmente”*, sobretudo em função da baixa participação dos alunos, da ausência de espaço adequado para as práticas corporais e das limitações para orientar e corrigir os movimentos remotamente.

As respostas também revelaram que o ensino efetivo se restringiu, em muitos casos, aos alunos que possuíam acesso à *internet*, acentuando a exclusão daqueles em situação de vulnerabilidade social. Um professor sintetizou esta realidade ao afirmar que, em turmas de aproximadamente 30 alunos, apenas três ou quatro participavam das aulas *on-line*, o que inviabilizava a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Além disso, os docentes relataram impactos significativos no

desenvolvimento físico e motor dos alunos percebidos no retorno do ensino presencial, como aumento dos casos de sobrepeso e comprometimento da coordenação motora. Tais constatações dialogam diretamente com os relatos dos professores entrevistados, que destacaram a defasagem motora, o desinteresse pelas práticas corporais e as dificuldades de socialização no pós-pandemia.

Esses dados evidenciam que, embora o planejamento pedagógico tenha possibilitado alternativas emergenciais para a continuidade das aulas, o ensino remoto e híbrido não garantiu condições equitativas nem aprendizagem efetiva para a maioria dos alunos, confirmando o que já fora evidenciado nas entrevistas, o caráter essencialmente presencial nas aulas de Educação Física e as limitações das tecnologias como substitutas da vivência corporal.

Em síntese, as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido revelam sentimentos ambíguos: frustração e impotência frente às limitações práticas, mas também aprendizado e reconstrução profissional. O desafio de ensinar remotamente induziu os professores a refletirem sobre o próprio significado da Educação Física e a importância fundamental da presença efetiva dos alunos nas aulas, assim, para que ocorra o ensino e aprendizagem, a interação e a manifestação corporal são elementos insubstituíveis do processo educativo dessa disciplina no âmbito escolar.

Dessa forma, os resultados do questionário corroboram com as falas dos professores entrevistados e os referenciais teóricos discutidos, revelando que o período pandêmico desvelou as fragilidades estruturais da Educação Básica brasileira e evidenciou que, na Educação Física, a ausência do corpo compromete de forma incisiva o ensino e aprendizagem. O período pandêmico reforçou a urgência de repensar a integração entre as práticas corporais e os recursos digitais, ampliando o repertório docente e assegurando que a Educação Física continue sendo um espaço de experiências significativas, mesmo em contextos adversos.

4.2.2 Desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem

Conforme revelado anteriormente, nas percepções dos professores de Educação Física, os períodos remoto e híbrido foram permeados por uma série de desafios e limitações estruturais, tanto quanto pedagógicos e emocionais, implicando perdas significativas no processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que as aulas de Educação Física não podem ser interpretadas como simples atividades no

contexto escolar, sendo necessário reconhecê-las como uma disciplina curricular obrigatória na Educação Básica, que visa trabalhar a cultura corporal do movimento, como área do conhecimento capaz de desenvolver nos alunos suas habilidades motoras, além dos aspectos cognitivos, os sociais e afetivos (Ariosi; Ribeiro, 2021).

Os professores em suas falas indicam que, para além da ausência do corpo e do espaço físico escolar, também ocorreram dificuldades relacionadas ao acesso à tecnologia, a desigualdade social e a falta de apoio institucional, gerando sentimento de impotência e desmotivação entre os docentes.

As respostas dos professores no questionário *on-line* corroboram com as falas dos docentes nas entrevistas, ao evidenciarem como principais dificuldades o tempo excessivo solicitado pela SMEPG para o planejamento e a gravação das aulas, a baixa participação dos alunos, a falta de acesso aos dispositivos como celular, computador, *notebook* e *tablet*, a instabilidade da internet, bem como a ausência de materiais adequados para a realização das atividades corporais em casa. Os professores apontaram também dificuldades relacionadas à pouca colaboração das famílias, à falta de organização dos responsáveis e à resistência das crianças em realizar as atividades propostas no ambiente doméstico.

Os dados também revelaram que a falta de infraestrutura tecnológica e de recursos humanos comprometeu a efetividade das aulas, assim como as dificuldades em manter a motivação e o engajamento dos alunos em um ambiente remoto, caracterizado pela baixa adesão às atividades e pela escassez de devolutivas. A ausência de contato físico, elemento fundamental para a Educação Física, foi apontada como um fator limitador para o desenvolvimento das aulas, uma vez que dificultava a prática corporal, a interação social e a avaliação dos estudantes.

Essas constatações encontram voz nos discursos dos docentes entrevistados. O P7EER4 sintetiza essas dificuldades, dizendo:

No começo, a gente não sabia nem por onde começar. Faltava preparo, internet, recursos. A escola tentou ajudar, mas era tudo novo para todo mundo.

Essa fala reflete o que Tardif (2014) denomina de ‘saberes do trabalho docente’, que são continuamente mobilizados e reconstruídos diante das condições concretas da prática. No contexto pandêmico, esses saberes foram colocados à prova, exigindo improvisação e aprendizado acelerado no uso das tecnologias.

De modo semelhante, o P3ECR3 e o P1EAR1 destacam as desigualdades sociais:

Tinha aluno que não tinha celular, outros que dividiam o aparelho com os irmãos. Como cobrar participação? A gente fazia o possível, mas era frustrante ver quem não conseguia acompanhar.

A falta de internet e de aparelhos dificultava o contato. Em muitas casas, havia apenas um celular para toda a família. A Educação Física ficou em segundo plano.

Essas desigualdades estruturais expressam uma das principais limitações do ensino remoto no Brasil. Segundo Leifeld, Almeida e Labiak (2021) o Brasil apresenta taxas elevadíssimas de desigualdade social, principalmente em relação à distribuição de renda, além das precárias condições de infraestrutura e saneamento básico, realidade cruel para muitos brasileiros num momento de pandemia, e nesse contexto concretizar o ensino a distância ou a implementação de um ensino remoto, em curto espaço de tempo, representou um desafio para muitos professores.

Corroborando com os referidos autores, Dutra e Siteie (2020) ponderam que um dos principais desafios do ensino remoto diz respeito à sua limitada acessibilidade, pois ele não contempla todos os estudantes, e apesar de vivermos em um mundo globalizado, como destaca Stevanim (2020), muitos alunos ainda não dispõem de acesso à *internet*, o que compromete sua participação nas atividades educacionais mediadas por tecnologias.

Além das limitações de acesso, os dados do questionário *on-line* indicaram dificuldades expressivas quanto ao engajamento dos estudantes. Muitos professores relataram que a maioria dos alunos e das famílias não se esforçavam para cumprir todas as atividades propostas, sendo comum a ausência de retorno das tarefas enviadas. Essa situação também é evidenciada nas falas dos professores.

O P1EAR1 se manifesta dizendo:

O maior problema era o engajamento. A maioria não participava das aulas on-line, e quando participava, não interagía. Eu sentia que estava falando sozinho.

O P2EBR2 relata:

Por mais que você encaminhasse as atividades, tentasse o melhor, muitos não respondiam. Os pais diziam que estavam trabalhando, era difícil acompanhar.

O P3ECR3 reforça as dificuldades:

A participação era muito baixa. As aulas pelo Meet tinham poucos alunos e as atividades impressas voltavam preenchidas, mas não sabíamos se eram feitas por eles. [...] por mais

que você encaminhasse as atividades pra eles, tentava fazer o melhor para que eles participassem, né! Pra que se tivesse uma atividade física, houve muita falta de resposta [...] a nossa comunidade é uma comunidade bem carente, né? Então, assim, vamos pensar no meet, quais pais teriam acesso a isso, né? Eram poucos. As atividades em caderno, elas voltavam, elas voltavam preenchidas, mas a comunidade era bem carente, era difícil trabalhar com essa tecnologia. Poxa vida, a Educação Física não dá para ser desse jeito. O mais difícil foi programar uma aula que, para mim, a disciplina precisa estar presencial, principalmente nos anos iniciais, se faz valer a prática, né? Então, é diferente trabalhar remotamente com prática, eu acho que remoto é quase impossível trabalhar uma Educação Física, né?

Corroborando com as narrativas acima, Cunha *et al.* (2023) evidenciam também a carência de formação para o uso das tecnologias de informação e comunicação, ausência de orientação da direção escolar, bem como dificuldades em estabelecer contato com os alunos, os quais não têm motivação para participarem das aulas.

Reforçando o estudo de Cunha *et al.* (2023), Machado *et al.* (2020) evidenciam entraves nas relações entre famílias, alunos e professores, dificuldades e falta de acesso aos conhecimentos sobre como operar com as tecnologias de informação e comunicação, a valorização de saberes conceituais em detrimento de saberes corporais e de saberes atitudinais e a falta de interação entre os sujeitos.

Para o P5EDR4:

[...] no real, o grande problema e implicação foi essa parte dos pais fazerem esse tipo de atividade, às vezes reclamavam do material, não vinham buscar o material impresso e, quando entregavam, sempre entregavam de outras disciplinas, menos de Educação Física. A Educação Física não é valorizada dentro do município, é ainda como colocada para cumprir furo de hora atividade dos professores de turma.

O isolamento e a ausência de interação reduziram as aulas de Educação Física a uma prática transmissiva e descontextualizada, esvaziando o caráter crítico e participativo da disciplina. Engzell, Frey e Verhagen (2021), ao analisarem o desempenho de crianças do ensino primário na Holanda, país que enfrentou um bloqueio relativamente curto, constataram perdas de aprendizagem correspondentes a aproximadamente um quinto de um ano letivo completo, exatamente no período em que as escolas permaneceram fechadas. Tais perdas mostraram-se até 60% mais acentuadas entre estudantes provenientes de famílias com menor nível de escolaridade, os dados revelam que, durante o ensino domiciliar, os alunos apresentaram avanços mínimos ou inexistentes, sugerindo que, em contextos marcados por infraestrutura limitada ou períodos prolongados de suspensão das atividades presenciais, os prejuízos educacionais podem ser ainda mais severos.

No que concerne às especificidades da Educação Física, os dados do questionário *on-line* reforçaram que o ensino remoto comprometeu de forma significativa a vivência corporal das crianças, em razão da ausência de espaço adequado e de materiais, fato que aparece com nitidez na fala do P4EDR4 que diz:

Nem todo aluno tinha espaço para se movimentar. Como pedir pra fazer exercícios em uma casa pequena, com muita gente?

A falta de condições estruturais inviabilizou a efetivação de muitas propostas de atividades corporais. Conforme Libâneo (2012), o processo pedagógico só se realiza plenamente quando há coerência entre o planejamento, as condições materiais e os objetivos educativos, coerência que foi rompida no período do ensino remoto.

O P5EDR4 acrescenta uma dimensão emocional à discussão:

[...] foi um período de muita angústia. A gente tentava manter contato com os alunos, mas muitos sumiam, a sensação era de impotência, de não conseguir fazer diferença.

O sofrimento emocional dos docentes e discentes foi recorrente. A ausência do convívio escolar fragilizou o sentido coletivo do trabalho educativo, como observa Nóvoa (2009), ao afirmar que o professor se forma e se reconhece na relação com os outros. A perda desse espaço simbólico de pertencimento comprometeu o equilíbrio emocional e a motivação dos professores.

O P7EER4 destaca o impacto pedagógico dessas limitações, dizendo:

Nada substitui a vivência da criança. Escrever como correr é diferente de correr. Isso não é aprendizagem, é apenas preenchimento de papel. [...] a aprendizagem eu não posso dizer que tiveram, por exemplo, tinha que trabalhar lá, esportes de invasão, basquete e bola. Eu mandei eles pegarem um balde e fazerem bolinha de papel pra arremessar no balde. Isso é basquete? Isso não é basquete. Ah, coloque em cima da mesa pra ficar um pouco mais alto. Isso não é basquete. Cadê o drible? Cadê a condução de bola? Cadê a coordenação motora? Ah, um arremesso na cestinha do lixo, no balde? Não é basquete. De uma forma bem simples, bem objetiva, não é basquete.

O P1EAR1 complementa:

Mesmo os alunos que mandavam vídeos faziam os movimentos de forma incorreta. Faltava devolutiva, e a gente não conseguia corrigir à distância.

O P6EER4 relata duas experiências em que a participação da família fez a diferença durante o período pandêmico:

[...] eu mandei a fitinha lá de Crepom, era de ginástica Circense, que era pra eles montarem e mandei o vídeo lá da confecção. A criança começou a fazer o movimento e me mandou o

vídeo, e na hora que ela mandou o vídeo, ela tava fazendo o movimento de forma errada não era o movimento certo e eu mandei o áudio explicando como que ela deveria fazer eu fiz a correção do exercício pedindo pra ela fazer o movimento pra cima, pra baixo, levantar mais enfim, corrigindo o movimento e a mãe me retornou dizendo que esse era o melhor que a menina ia fazer e que essa era a última atividade que ela ia mandar e ela não me mandou mais atividades. Então assim, uma criança eu vi que aprendeu, no caso o xadrez que a mãe ajudava e jogava junto, já as outras... então, eu não posso dizer que teve aprendizagem, que eu consegui atingir o objetivo, porque eu não consegui assistir os alunos assistir no sentido de atender, de corrigir como a gente faz no presencial, então aqui no presencial, se a criança fez um movimento errado, a gente faz volta, vem de novo ó, a professora vai fazer de volta aqui na tua frente faz igual a professora.

O distanciamento entre escola e família tornou-se evidente. Como apontam Eliezer, Ribeiro e Schutz (2020), durante a pandemia, o êxito do processo educativo dependeu fortemente do envolvimento familiar, o que nem sempre foi possível, gerando desigualdades no aprendizado dos alunos.

Durante o período híbrido, embora houvesse o retorno gradual às aulas presenciais, novas dificuldades emergiram. O P2EBR2 relata:

No híbrido era ainda mais complicado. Parte da turma estava na escola, outra em casa. Era quase impossível dar atenção igual pra todos.

Esse modelo exigiu do professor um esforço duplo, planejar e executar estratégias simultâneas para públicos distintos, o que sobrecarregou o trabalho docente.

O P6EER4 corrobora, dizendo:

A gente se desdobrava para adaptar o mesmo conteúdo para duas realidades diferentes. E, no fim, parecia que nenhum grupo aprendia de verdade.

Tais desafios escancaram o que Pimenta e Lima (2017) denominam de ‘complexidade da docência’, um trabalho que envolve dimensões técnicas, afetivas e políticas, e que, na pandemia, exigiu mais do que nunca sensibilidade, autonomia e capacidade de reorganizar a prática em meio à incerteza.

Mesmo após o retorno integral ao presencial, as marcas do período pandêmico permaneceram. O P7EER4 destacou:

Muitos alunos voltaram desmotivados, com baixa autoestima e resistência à prática. Foi preciso retomar o gosto pelo movimento.

De modo semelhante, o P5EDR4 evidencia algumas das consequências pedagógicas e sociais do isolamento:

Além da defasagem motora, percebi que eles estavam mais retraídos, com dificuldades de se relacionarem em grupo. Tivemos que trabalhar de novo o coletivo, o respeito, a cooperação.

Essas falas docentes indicam que os desafios pós-pandemia não se limitam à recuperação de conteúdos, mas também à reconstrução dos vínculos, da confiança e da dimensão social da Educação Física. Conforme pontua Suppi e Suppi (2023), o ensino exclusivamente remoto ocasionou dificuldades de concentração, convívio social, aprendizagem e da falta de rotina na maioria das crianças, algumas sentiram dificuldades iniciais para se socializarem e retomarem a rotina de estudos com o retorno presencial das aulas.

Assim, a análise das falas e respostas docentes, por meio das entrevistas e do questionário *on-line*, evidenciaram que as limitações e os desafios enfrentados não se restringiram apenas às condições técnicas, mas envolveram a própria essência da Educação Física como espaço de convivência, expressividade, e a própria corporeidade, alcançando dimensões afetivas, sociais e pedagógicas. O enfrentamento dessas dificuldades exigiu dos professores uma postura reflexiva e resiliente, reafirmando o papel do docente como agente fundamental na reconstrução do ensino pós-pandemia.

4.2.3 Metodologias e estratégias utilizadas nos períodos remoto e híbrido

Os professores de Educação Física revelaram que o período pandêmico exigiu uma reconfiguração profunda das metodologias e estratégias de ensino. Diante das restrições impostas pelo distanciamento físico, os docentes precisaram adaptar conteúdos, linguagens e formas de interação, buscando manter o vínculo com os alunos e garantir a continuidade das aprendizagens. As estratégias mais citadas tanto nas entrevistas como no questionário *on-line* foram: uso de vídeos explicativos, atividades impressas, aulas pelo *WhatsApp* e *Google Meet*, e adaptação dos conteúdos práticos para o ambiente doméstico.

Os dados do questionário também evidenciaram que muitos docentes precisaram aprender, de forma acelerada, como utilizar as tecnologias digitais, reconhecendo que a adaptação ao uso de ferramentas virtuais foi um processo desafiador, porém necessário. Essas estratégias são reafirmadas nas entrevistas. O P1EAR1 descreve esse processo de reinvenção, dizendo:

Tive que adaptar praticamente tudo. Transformei as aulas em desafios simples, com materiais de casa, e pedi para os alunos enviarem vídeos curtos. Foi uma forma de manter o contato e acompanhar o que conseguiam fazer.

O P2EBR2 reforça esse aspecto ao afirmar:

Trabalhei com temas corporais ligados ao cotidiano. Pedi que explorassem o movimento usando objetos da casa, como garrafas, cadeiras, panos. Era um jeito de aproximar o conteúdo da realidade deles.

Essa estratégia reflete o princípio da abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (1994), que valoriza o movimento humano como forma de expressão cultural e social. Ao aproximar o conhecimento escolar do contexto de vida do aluno, o professor contribui para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

O P2EBR2 também destaca o uso de recursos digitais:

Usei muito o WhatsApp e o Google Classroom para enviar atividades e vídeos. No começo, achei que seria difícil, mas depois percebi que podia alcançar alunos que antes não participavam tanto.

O P7EER4 explica a tentativa de engajamento, e diz:

A estratégia foi adaptar à realidade de cada família. Quem tinha WhatsApp fazia com vídeo; quem não tinha, recebia o impresso. Mas não era possível obrigar ninguém.

As tecnologias, consideradas antes apenas como instrumentos complementares, tornaram-se protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança revela uma ampliação do repertório didático dos docentes, que passaram a incorporar linguagens digitais, produção de vídeos, transmissões ao vivo e interações por plataformas virtuais.

O P6EER4, entretanto, aponta um desafio recorrente:

A tecnologia ajudou, mas também cansava. Era difícil manter o ritmo e a motivação. As aulas acabavam ficando mais teóricas do que práticas.

Essa tensão reflete a dificuldade de preservar a natureza da vivência corporal, dos conhecimentos da Educação Física, em ambientes mediados pela tecnologia. Conforme Freire (1996) ensinar exige presença, diálogo e afeto, elementos que, no contexto remoto, precisaram ser reconstruídos de maneira simbólica e intencional.

Outra estratégia utilizada nesse período foram as atividades impressas a partir dos RCAIEF (Ponta Grossa, 2020d) e das aulas do Programa Vem Aprender (Ponta Grossa, 2020c). Segundo o P5EDR4:

A escola fazia o controle: os pais assinavam a retirada e entrega das atividades. Tentávamos garantir o mínimo de acompanhamento. As atividades impressas pediam uma prática, e nós precisávamos ter o feedback pelo WhatsApp, era uma forma de manter o contato.

No retorno ao ensino presencial, as metodologias precisaram ser novamente adaptadas. O P2EBR2 relata que o foco foi na retomada do corpo e das relações:

A primeira coisa que fiz foi resgatar a convivência. Trabalhei com jogos cooperativos e atividades em grupo, para restabelecer o vínculo e a confiança entre os alunos.

A fala do P2EBR2 reforça o papel social da Educação Física e a importância da prática pedagógica humanizadora, conforme defende Pimenta (2017), que compreende o ensino como processo de reconstrução da experiência e das relações interpessoais.

O P5EDR4 acrescenta:

Percebi que os alunos estavam inseguros fisicamente e emocionalmente. As metodologias precisaram priorizar o acolhimento antes da cobrança de desempenho. As atividades lúdicas ajudaram muito nesse processo.

Essa perspectiva de acolhimento e ludicidade demonstra a sensibilidade dos professores em reconhecer que o retorno às aulas presenciais demandava mais do que o resgate de conteúdos, era necessário reconstruir o sentido do aprender juntos, restabelecendo vínculos e confiança.

Os dados do questionário e das entrevistas demonstraram que as estratégias adotadas para enfrentar os desafios incluíram a utilização de recursos tecnológicos, a flexibilização do planejamento, o acompanhamento contínuo por meio de *feedback*, o estabelecimento de parcerias com as famílias e a proposição de atividades que favorecessem a autonomia dos alunos em casa. Ainda assim, alguns docentes reconheceram que, em determinadas situações, os desafios não foram plenamente superados, sobretudo em contextos marcados por desigualdade social e limitações de acesso à internet e aos recursos digitais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (Brasil, 2018), o ensino da disciplina deve assegurar o acesso à cultura corporal do

movimento, promovendo experiências significativas e inclusivas. Durante o período remoto e híbrido, os docentes procuraram manter esse princípio, ainda que de forma adaptada, reafirmando o compromisso com uma prática crítica, reflexiva e transformadora.

Em síntese, as metodologias e estratégias empregadas durante o ensino remoto e híbrido evidenciaram a capacidade dos professores de Educação Física de se reinventarem frente às adversidades, sem perder de vista os fundamentos da prática pedagógica. A experiência mostrou que o uso consciente das tecnologias pode enriquecer o processo educativo, desde que mantenha como centro o corpo, o movimento e a interação humana, elementos constitutivos da identidade da Educação Física escolar.

4.2.4 Práticas Pedagógicas efetivadas nos períodos remoto e híbrido

A pandemia de COVID-19 impôs transformações profundas na prática pedagógica e na organização do trabalho docente na escola. No caso da Educação Física, os professores enfrentaram o desafio de manter o vínculo pedagógico e garantir o direito à aprendizagem em um contexto marcado pela ausência do corpo presente, elemento essencial à disciplina. Além disso, os dados do questionário apontam que os docentes precisaram ressignificar seus perfis profissionais, passando a se perceberem como professores mais flexíveis, dinâmicos e inovadores, especialmente em função da necessidade de adaptação às tecnologias educacionais e às metodologias do ensino remoto e híbrido.

As falas dos docentes nas entrevistas corroboram com as do questionário, revelando um processo de reorganização constante, no qual planejamento, metodologia e avaliação precisaram ser reinterpretados à luz de novas demandas. O P6EER4 destaca:

Foi um período de muita insegurança. Tivemos que nos reinventar. As aulas, que antes eram planejadas para o movimento, viraram atividades teóricas, vídeos e desafios. Planejar se tornou um exercício diário de adaptação.

Essa percepção é corroborada pelos professores respondentes do questionário, que afirmam:

Tive que me adaptar às tecnologias; Meu perfil docente é extremamente dinâmico e na pandemia precisei me reinventar; Meu perfil docente é de um professor comprometido e flexível, que busca sempre inovar e melhorar suas práticas pedagógicas.

A experiência relatada pela fala do P6EER4 confirma que o trabalho docente, portanto, passou a exigir não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade e criatividade para lidar com situações inéditas.

O P1EAR1 acrescenta:

O maior desafio foi organizar o tempo. Planejar, gravar vídeos, responder mensagens, corrigir atividades...o trabalho dobrou. Foi exaustivo, mas também trouxe aprendizados sobre novas formas de ensinar.

Durante a pandemia, o trabalho docente se ampliou para além da sala de aula, invadindo o espaço doméstico e o tempo pessoal, o que exigiu novas formas de gestão e autocuidado. Essa intensificação do trabalho também aparece no questionário, quando os docentes relataram que as aulas passaram a ser estruturadas com o uso de atividades impressas, aulas via *Meet*, exercícios em casa com materiais simples e vídeos, o que exigiu reorganização do tempo, diversificação de estratégias e maior acompanhamento dos alunos.

No retorno ao ensino presencial, o desafio da reorganização continuou. O P3ECR3 relata:

O retorno foi tão desafiador quanto o remoto. Tínhamos alunos desmotivados, sem rotina e com defasagem motora. Tivemos que planejar atividades de readaptação corporal e social.

Essa percepção também aparece nos dados do questionário, quando os docentes relataram mudanças na prática pedagógica após o retorno ao ensino presencial, como maior atenção ao ritmo individual dos alunos, à socialização, à inclusão e à retomada gradual das habilidades motoras.

As falas indicam que o pós-pandemia exigiu não apenas a retomada de conteúdos, mas também a reconstrução das práticas e dos vínculos educativos. Conforme Sacristán (2000), o professor atua como mediador entre prescrições institucionais e realidades escolares, o que se tornou ainda mais evidente no processo de retorno ao ensino presencial.

O P4EDR4 complementa, dizendo:

As aulas voltaram aos poucos. Tivemos que equilibrar protocolos de saúde com atividades seguras e significativas. A prioridade era o bem-estar dos alunos.

Quanto à estruturação das aulas nos ensinos remoto e híbrido, os dados do questionário indicam que as estratégias mais utilizadas foram aulas síncronas por meio de plataformas digitais, aulas pela TV, atividades impressas e propostas adaptadas ao espaço doméstico, como exercícios com materiais simples, jogos e desafios motores. Entretanto, os docentes reconhecem que a qualidade das aulas foi inferior à do ensino presencial, sendo consideradas mais efetivas durante o ensino híbrido, quando houve algum contato presencial.

Já o P5EDR4 pondera sobre os aprendizados que ficaram:

Hoje percebo que aquele momento, apesar de difícil, nos ensinou muito sobre flexibilidade e empatia. A gente aprendeu a olhar mais para o aluno e menos para o conteúdo em si.

Essa reflexão evidenciou uma mudança importante na educação, a prática pedagógica pós-pandemia passou a valorizar mais o processo do que o resultado, o vínculo mais do que a técnica.

Portanto, a organização do trabalho docente durante o período pandêmico e pós-pandêmico foi marcada por adaptação, colaboração e ressignificação da prática pedagógica. A experiência vivida reafirmou que a prática pedagógica é um campo em constante construção, sustentada por saberes múltiplos, técnicos, experienciais, éticos e afetivos, que se entrelaçam no dia a dia. Nesse sentido, a pandemia não apenas desafiou, mas também ampliou o repertório profissional dos docentes, consolidando uma Educação Física mais reflexiva, humana e comprometida com a realidade social dos estudantes.

Os professores relatam que, após o retorno presencial, houve necessidade de reorganizar o trabalho docente com foco na reconstrução de rotinas, revisão de conteúdos e replanejamento das aulas. O P2EBR2 comenta:

Quando você começa, vai num ritmo. Depois vai aperfeiçoando conforme as turmas. Mudamos muita coisa desde a pandemia.

O P5EDR4 complementa:

A partir da pandemia, repensamos a prática. Nem tudo o que funcionava antes serve hoje. Os alunos mudaram, e a gente também precisou mudar.

As aulas, em sua maioria, mantêm caráter prático, embora o uso de teoria tenha ganhado espaço como suporte reflexivo. O P2EBR2 afirma:

A maioria das aulas é prática, cem por cento, mas em alguns momentos trazemos teoria, para explicar o porquê das atividades.

A avaliação também passou por mudanças. No remoto, predominou o uso de portfólios, enquanto no presencial retomaram-se e pareceres descritivos.

O P3ECR3 explica:

A nossa avaliação é toda aula. Avaliamos se o aluno atingiu os objetivos. Não usamos notas, e sim pareceres A, B ou C.

Esse dado é reforçado pelas respostas do questionário, nos qual os professores indicaram que, atualmente, a avaliação ocorre de forma contínua, considerando participação, esforço, progresso e atitudes. Durante o ensino remoto, a avaliação se apoiou em registros das atividades, entrega dos materiais impressos, vídeos, fotos e participação nas aulas *on-line*, com maior valorização do engajamento do que do desempenho motor, sendo registrada no portfólio.

Os dados das entrevistas e do questionário apontam que a pandemia provocou rupturas profundas no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, evidenciando fragilidades estruturais, sociais, afetivas, mas também influenciou no potencial criativo e reflexivo dos professores diante das adversidades.

4.3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesta categoria serão apresentados e discutidos os dados resultantes das entrevistas realizadas com sete professores de Educação Física, a partir das respostas às questões da categoria 2-Fundamentação Teórica e Planejamento Docente (Apêndice E) e do questionário on-line realizado com dez professores não participantes das entrevistas, a partir das respostas da seção 2: Planejamento e Fundamentação Teórica (Apêndice F).

A análise das entrevistas evidenciou um consenso entre os professores sobre a centralidade da prática corporal presencial para o ensino da Educação Física. Nas falas, destaca-se a compreensão de que a disciplina possui especificidades que não podem ser substituídas integralmente por recursos tecnológicos ou práticas remotas. Como afirma o P3ECR3:

A presença é essencial, né? Muda para você que está instruindo ali.

O P1EAR1 reforça essa ideia ao afirmar que

A Educação Física pra mim sempre vai ser prática... o aluno precisa estar trabalhando corpo e movimento.

Essa percepção dialoga com a concepção de Educação Física defendida por Darido e Rangel (2017), para quem as práticas corporais consistem em experiências vividas no corpo e pelo corpo, impossíveis de serem plenamente mediadas por telas.

A ênfase no caráter prático da disciplina também aparece nas falas de outros participantes. O P5EDR4, por exemplo, problematiza a ideia de substituir a presencialidade pela virtualidade:

Eu consigo imaginar História, Geografia, até Ciências no remoto, mas a Educação Física? Como eu vou corrigir um salto? Como vou garantir segurança no movimento?

Essa preocupação encontra respaldo na literatura, especialmente nos estudos de Farias *et al.* (2022), que mostram que a ausência de acompanhamento presencial gerou maiores riscos de execução inadequada de atividades físicas durante o ensino remoto, além de dificuldades relacionadas à motivação e ao engajamento. Nas falas, é recorrente a compreensão de que a tecnologia deve ser tratada como uma ferramenta de apoio, e não como eixo estruturante da Educação Física.

Os dados provenientes do questionário reforçam e ampliam as evidências apresentadas nas entrevistas, especialmente no que concerne ao uso das tecnologias, às dificuldades enfrentadas e aos impactos da desigualdade de acesso durante o período de ensino remoto e híbrido. Em relação ao uso das ferramentas digitais durante a pandemia, observou-se que 100% dos docentes (dez professores respondentes do questionário) utilizaram plataformas digitais como *Meet* e *Teams*, vídeos e aplicativos de mensagens como o *WhatsApp*, evidenciando que esses recursos se tornaram os principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem. As redes sociais apareceram com menor frequência, cerca de 50% (cinco professores respondentes do questionário).

Esses dados revelam que, embora a maioria dos professores tenha recorrido às tecnologias como alternativa pedagógica emergencial, o acesso não foi universal, refletindo desigualdades estruturais no sistema educacional. Tais achados corroboram com os relatos obtidos nas entrevistas, nos quais os professores apontaram que a tecnologia foi incorporada por necessidade, e não por escolha

pedagógica planejada. Conforme evidenciado na fala do P4EDR4 que sintetiza essa visão ao afirmar:

Dá para utilizar, claro [...] mas como uma ferramenta, não como o ensino em si.

Essa concepção se aproxima das reflexões de Kenski (2012) e Valente (2018), que destacam que os recursos digitais não substituem o trabalho pedagógico, mas ampliam possibilidades de mediação quando utilizados criticamente.

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas no uso das tecnologias, os professores relataram, de forma recorrente, problemas de acesso à *internet*, falta de equipamentos adequados, instabilidade da rede e ausência de formação tecnológica. Além disso, emergiram questões relacionadas às dificuldades de adaptação das atividades práticas ao ambiente virtual, à perda de engajamento dos alunos e às limitações no processo avaliativo. Um dos participantes destacou:

A falta de conhecimento meu e das famílias na lida com a tecnologia e também do acesso a essa tecnologia... a maioria dos alunos não tinha celular ou computador.

Esses dados dialogam diretamente com as falas obtidas nas entrevistas, como a do P6EER4:

Para trabalhar com tecnologia, primeiro tem que ter tecnologia. Aqui, às vezes não tem nem wi-fi na quadra.

Essa realidade é amplamente descrita em estudos que analisam as desigualdades digitais na educação brasileira (Dutra; Sitoie 2020).

A pandemia surge como eixo articulador das tensões expostas pelos docentes. O P7EER4, por exemplo, afirma:

Na pandemia eu fazia exercícios pela televisão, mas eu já tenho repertório motor e a criança não, ela vai acomodar, já atrasou demais.

Essa fala se alinha a um conjunto robusto de estudos científicos que comprovaram perdas significativas no desenvolvimento motor, cognitivo e social e afetivo durante o período de isolamento (Engzell; Frey; Verhagen, 2021). Já Pietrobelli *et al.* (2020) apontaram aumento de sedentarismo, maior uso de telas e piora da saúde física em crianças confinadas.

No que diz respeito aos impactos da desigualdade de acesso às tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, os professores foram praticamente unânimes em reconhecer que a exclusão digital gerou prejuízos severos, sobretudo no desenvolvimento motor, na participação dos alunos e no vínculo pedagógico. Relatos como *‘impactou muito’* e *‘os alunos que não tinham internet só faziam material impresso’* expressam uma percepção generalizada de que o ensino remoto ampliou desigualdades já existentes. Essa realidade se articula às falas dos docentes entrevistados sobre perdas no desenvolvimento motor, conforme relata o P5EER4:

As crianças voltaram sem coordenação básica. Tinha aluno que não conseguia fazer um deslocamento lateral simples. Ficaram dois anos sentados com o celular na mão.

Esse declínio está diretamente associado ao tempo de tela excessivo, analisado por Livingstone (2019) como um fenômeno global que substituiu interações sociais e experiências corporais.

O P4EDR4 reforça a discrepância entre jogos eletrônicos e vivências reais:

Jogar no celular não tem nada a ver com jogar na quadra. Eles apertam botão, mas não têm noção de espaço, de corpo, de velocidade.

O P7EER4 pontuou sobre a inserção de conteúdos como jogos eletrônicos na matriz curricular estadual, e que esse conteúdo não condiz com a Educação Física, ainda mais com crianças:

Isso vai contra tudo que a gente defende, eles já ficam tempo demais no celular, e agora querem que a gente transforme isso em conteúdo? Espero que no município de PG isso não aconteça [...] teremos essa semana uma formação sobre isso.

Em contrapartida, alguns estudos recentes argumentam que os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento de raciocínio lógico, estratégia e tomada de decisões (Savi; Ulbricht, 2018). Entretanto, esses ganhos não substituem as experiências motoras concretas, preocupação compartilhada tanto por autores quanto pelos docentes investigados.

O P1EAR1 articula essa tensão ao afirmar:

Eu entendo que você precisa entrar no mundo deles...mas e a prática? Quem vai garantir que eles vivam o corpo? Se a gente não cuida disso, ninguém mais cuida.

Essa reflexão evidencia um desafio central da Educação Física contemporânea: como dialogar com culturas digitais juvenis sem comprometer o caráter vivencial, corporal e motor da disciplina. A discussão se aproxima das análises de Gallardo (2021), que defende o equilíbrio entre inovação tecnológica e preservação das finalidades essenciais da área.

A questão central não é se a tecnologia pode ser usada, mas qual tecnologia, com qual finalidade, em quais condições e para quais sujeitos. A partir das falas, identifica-se que os professores reconhecem o valor pedagógico dos recursos digitais, mas problematizam usos que possam comprometer a dimensão corporal, um eixo constitutivo da Educação Física escolar. Como sintetiza o P2EBR2:

Tecnologia ajuda, claro. Mas educação física sem prática não existe. O corpo não aprende por download.

Essa afirmação sintetiza não apenas a interpretação dos professores, mas também o direcionamento defendido pela literatura especializada, a tecnologia deve ser integrada de forma crítica, contextualizada e pedagógica, sem substituir o essencial, a experiência corporal.

Quanto ao contexto atual, os dados do questionário indicam que os professores continuam utilizando recursos tecnológicos no ensino presencial, ainda que de modo limitado. Predomina o uso de vídeos, televisão e plataformas de pesquisa, sendo recorrente a queixa sobre a instabilidade da *internet* e a escassez de equipamentos nas escolas. Esses dados reiteram a permanência de obstáculos estruturais que comprometem a integração equitativa das tecnologias ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, a avaliação dos docentes sobre a importância da tecnologia na Educação Física é marcada por ambivalências. Embora reconheçam seu potencial pedagógico, como tornar as aulas mais dinâmicas e facilitar explicações, afirmam que ela não substitui a prática corporal. Um professor respondente do questionário sintetiza: *‘É um atrativo, porém não substitui a aula prática’*.

Tal concepção converge com os referenciais de Darido e Rangel (2017), bem como com as falas dos professores entrevistados que reiteram a centralidade do corpo na aprendizagem.

Por fim, sobre as perspectivas futuras para o uso da tecnologia na Educação Física, destaca-se que os professores reconhecem seu potencial enquanto ferramenta

complementar, capaz de ampliar recursos didáticos, personalizar aprendizagens e diversificar estratégias pedagógicas. Contudo, enfatizam a necessidade de equilíbrio entre inovação tecnológica e valorização da corporeidade, conforme expresso por um dos respondentes: *‘Tem que saber conciliar’*. Tal posicionamento se aproxima das reflexões de Gallardo (2021), que defende a incorporação crítica das tecnologias sem descaracterizar as finalidades essenciais da Educação Física.

Portanto, tanto os dados do questionário, quanto das entrevistas revelaram uma convergência significativa, a tecnologia é reconhecida como aliada pedagógica, como ferramenta, mas não como substituta da experiência corporal. A pandemia escancarou desigualdades digitais, fragilidades institucionais e limites pedagógicos que continuam a impactar a prática docente, exigindo políticas públicas, formação continuada e investimentos estruturais para que a integração tecnológica ocorra de forma justa, crítica e pedagogicamente significativa.

4.4 NORMATIVAS MUNICIPAIS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E SABERES DOCENTES

Nesta categoria são apresentados e discutidos os dados resultantes da análise documental do portfólio, plano de trabalho, planilhas de presença dos alunos e decretos municipais de 2020 e 2021, os quais normatizaram o funcionamento das escolas na cidade de Ponta Grossa-PR no período pandêmico. Essa categoria expressa como os docentes, as políticas públicas e as tecnologias se entrelaçaram em um cenário de incertezas, produzindo ressignificações no fazer pedagógico.

Os decretos municipais, entre eles os Decretos nº 17.300/2020, nº 17.501/2020a, nº 17.530/2020b e nº 17.765/2021 (Ponta Grossa, 2020, 2020a, 2020b, 2021), estruturaram a resposta educacional à pandemia no município, determinando a suspensão das atividades presenciais; a implementação do regime especial das atividades não presenciais e o uso obrigatório de plataformas digitais, materiais impressos e mídias televisivas; e, posteriormente, o retorno escalonado com protocolos de biossegurança. Tais normativas orientaram a reorganização das práticas docentes, estabelecendo prescrições que se tornaram o marco regulatório da atuação dos professores. Entretanto, as normativas foram insuficientes para atender as especificidades da Educação Física, produzindo tensões entre o prescrito e o vivenciado.

A análise do *corpus* demonstra que tais adaptações não foram fruto de escolha pedagógica, mas consequência direta das exigências legais impostas pelos decretos. Os portfólios e plano de trabalho analisados materializam esse processo ao evidenciar uma organização curricular marcada pela alternância entre propostas institucionalizadas, como o Programa Vem Aprender (Ponta Grossa, 2020c), e as iniciativas pedagógicas elaboradas pelos próprios docentes. Tal dinâmica dialoga diretamente com a categoria que abordou os desafios do ensino remoto, ao revelar que a reorganização do trabalho pedagógico não partiu prioritariamente de reflexões sobre os objetivos formativos da Educação Física, mas da necessidade de adequação às condições impostas pelas normativas e pela mediação tecnológica.

No que se refere às tecnologias digitais, esta categoria retoma e aprofunda as análises anteriormente realizadas, reforçando a compreensão de que seu uso ocorreu predominantemente como estratégia emergencial, e não como opção pedagógica planejada. A análise integrada dos dados evidencia que, embora as tecnologias tenham possibilitado alguma continuidade do vínculo escolar, acentuaram limites já discutidos ao longo do capítulo, especialmente no que diz respeito à fragmentação das experiências corporais, à redução da interação entre os estudantes e à dificuldade de garantir a participação efetiva dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os registros de participação presentes nos portfólios reforçam os dados discutidos na subcategoria que analisou as limitações e os desafios durante os períodos remoto e híbrido, ao evidenciar que a adesão às atividades não esteve relacionada à diversidade de recursos tecnológicos utilizados, mas à presença simbólica do professor e à mediação pedagógica estabelecida. Mesmo em ambiente remoto, os dados demonstraram que a relação entre professor aluno permaneceu como elemento estruturante do processo educativo, corroborando com as discussões teóricas já apresentadas neste capítulo, especialmente aquelas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural.

Ao mesmo tempo, a análise documental permite reinterpretar os dados relativos à reinvenção da prática pedagógica, evidenciando que, apesar das restrições normativas e tecnológicas, os professores mobilizaram saberes experienciais para ressignificar suas práticas. As adaptações metodológicas, o uso de materiais alternativos e a valorização de jogos e brincadeiras da cultura corporal indicam movimentos de criação pedagógica que, embora limitados pelas condições do ensino remoto, revelam a potência dos saberes docentes frente a um cenário de crise.

Com a publicação de novos decretos em 2021, o retorno presencial passou a ser organizado de forma gradual, com exigência de protocolos sanitários rígidos. Essa transição reconfigurou novamente o trabalho docente, se no ensino remoto a problemática era a ausência de espaço e de acompanhamento motor, no retorno ao ensino presencial o desafio se concentrou na reconstrução das rotinas corporais, da socialização e das habilidades motoras básicas.

Nesse período, as diretrizes legais, apesar de necessárias, novamente se mostraram insuficientes diante das especificidades corporais da Educação Física, evidenciando que o retorno à normalidade demandou muito mais do que cumprimento de protocolos, exigiu uma reconstrução pedagógica, ampla, discutida e planejada.

Dessa forma, ao articular normativas municipais, tecnologias digitais e saberes docentes, esta categoria sintetiza os principais achados do capítulo, permitindo compreender que a pandemia atuou como um dispositivo de reorganização forçada da Educação Física escolar. As categorias anteriores evidenciaram os efeitos dessa reorganização, esta categoria explicita as relações que a sustentam.

Reafirma-se, assim, que a Educação Física, por sua natureza corporal, relacional e experiencial, foi particularmente tensionada pelas prescrições normativas e pelas mediações tecnológicas, ao mesmo tempo em que evidenciou a centralidade do trabalho docente e da mediação pedagógica no processo educativo.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O movimento corporal possibilita o conhecimento do mundo e expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos.

(Garanhani; Naldony, 2011, p. 65)

O ano de 2020 constituiu-se como um marco histórico mundial em decorrência da pandemia de Covid-19, desencadeando profundas transformações no campo educacional. Na Educação Física escolar, tais impactos assumiram contornos ainda mais significativos, uma vez que o movimento, a interação e a presença corporal são elementos fundantes da expressão, comunicação e da constituição de vínculos na infância. Partindo da compreensão de que o sujeito se constitui nas relações sociais e nas interações com o meio, como enfatiza Vygotsky em sua Teoria Histórico-Cultural, observa-se que o contexto do ensino remoto e híbrido produziu deslocamentos importantes na forma como a Educação Física foi vivenciada pelas crianças. Sustentando a tese de que o sujeito se constrói nas interações com o meio e na relação com os outros, constata-se que a linguagem corporal, forma primária de expressão da criança, perdeu espaço: o gesto foi substituído pela tela, o movimento pela instrução escrita, a prática coletiva por atividades solitárias, e o corpo deixou de ser linguagem para tornar-se ausência.

Nesse sentido, esta tese mostra-se relevante ao analisar as percepções docentes sobre o ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Ponta Grossa-PR, com ênfase no desenvolvimento das crianças. Os resultados evidenciaram que tais implicações não se limitaram à reorganização metodológica do trabalho docente, mas atingiram estruturalmente os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento infantil, afetando a constituição das funções psicológicas superiores, a formação de vínculos e a produção de sentidos mediados pelo movimento.

Os dados revelaram que o ensino remoto emergencial impôs rupturas significativas ao processo educativo, sobretudo na Educação Física, cuja essência reside no corpo em movimento e na relação com o outro. À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a aprendizagem é compreendida como um processo

socialmente mediado. Assim, o afastamento das crianças do ambiente escolar não representou apenas a interrupção das atividades formais, mas uma ruptura nas possibilidades de mediação cultural, condição indispensável ao desenvolvimento humano. Aprende-se na relação com o outro, e não de forma isolada.

A linguagem corporal, entendida como expressão primordial da infância, foi profundamente impactada durante a pandemia. A impossibilidade do brincar coletivo, da experimentação motora em grupo, do toque, da presença e da espontaneidade comprometeu a experiência da criança com o próprio corpo e com o corpo do outro. Quando essas experiências são limitadas, restringe-se também o processo de construção de sentidos corporais e sociais pelas crianças. O movimento, que deveria ser vivenciado como linguagem, passou a ser reduzido a orientações abstratas, vídeos ou propostas isoladas, desprovidas da mediação simbólica do professor e do diálogo corporal entre pares. Diante desse cenário, a Educação Física configurou-se como uma das áreas mais sensivelmente afetadas.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Mauro Betti (2007), que defende a Educação Física escolar como um espaço privilegiado de produção de sentidos sobre a cultura corporal, no qual os estudantes não apenas executam movimentos, mas aprendem a compreender, interpretar e ressignificar as práticas corporais presentes na sociedade. Tal processo exige mediação pedagógica intencional, interação entre pares e vivência concreta das práticas corporais.

A aprendizagem sem interação perde sua potência formativa, pois a ausência do outro limita a atuação na ZDP, conceito central em Vygotsky, que define o espaço entre aquilo que a criança realiza sozinha e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente. No contexto remoto, muitas crianças foram submetidas ao processo de aprendizagem de forma solitária, revelando que a tecnologia, por si só, não garante desenvolvimento. O que sustenta a aprendizagem não é o recurso tecnológico, mas a relação mediada, intencional e historicamente situada entre sujeitos.

Os dados da análise documental reforçam essa compreensão ao evidenciarem que as normativas municipais, embora necessárias para organizar a resposta educacional à pandemia, mostraram-se insuficientes para contemplar as especificidades da Educação Física escolar. Os decretos que regulamentaram o ensino remoto, o uso obrigatório de plataformas digitais e o retorno presencial com protocolos sanitários rigorosos, produziram uma reorganização forçada do trabalho

docente, marcada por tensões entre o prescrito e o vivido. As adaptações pedagógicas observadas não decorreram, em grande medida, de escolhas formativas alinhadas aos princípios da área, mas da necessidade de adequação às exigências legais e as condições impostas pelas mediações tecnológicas.

Ainda que, as tecnologias digitais tenham possibilitado certa continuidade do vínculo escolar, sua utilização ocorreu predominantemente como estratégia emergencial. A análise integrada dos portfólios, planos de trabalho e registros de presenças evidenciou que a adesão dos alunos não esteve relacionada à diversidade de recursos tecnológicos empregados, mas à presença simbólica do professor e a qualidade da mediação pedagógica estabelecida. Mesmo à distância, a relação professor aluno permaneceu como elemento estruturante do processo educativo, reafirmando que a docência é insubstituível enquanto prática humana, ética e relacional.

Observou-se, ainda, que as desigualdades sociais foram intensamente aprofundadas durante a pandemia, seja pela ausência de acesso à *internet*, aos dispositivos digitais ou aos ambientes inadequados para estudo. Tal cenário comprometeu não apenas a participação dos estudantes, mas produziu processos de exclusão que ultrapassam a dimensão do conteúdo escolar, restringindo o acesso às interações sociais necessárias ao desenvolvimento psicológico e agravando desigualdades historicamente constituídas.

No que se refere ao trabalho docente, a pesquisa evidenciou o protagonismo dos professores de Educação Física, que, mesmo diante de condições adversas, mobilizaram saberes experienciais para criar alternativas pedagógicas e manter vínculos com seus alunos. Esse movimento revela a dimensão ética, política e humana da docência. Contudo, também ficou explícito que a improvisação pedagógica, embora necessária em contextos emergenciais, não substitui a formação teórica consistente nem supre a ausência de políticas públicas eficazes de apoio ao trabalho docente. A valorização da experiência precisa estar articulada aos processos formativos contínuos, fundamentados teoricamente, especialmente no que tange à infância, ao corpo e ao desenvolvimento humano.

O retorno às atividades presenciais tornaram visíveis as marcas profundas deixadas pelo período de isolamento: dificuldades de socialização, regressões motoras, insegurança corporal, fragilidade nos vínculos e menor autonomia. Esses elementos reafirmam que o desenvolvimento humano não é automático nem

cumulativo, mas depende de condições sociais concretas. Nesse contexto, a Educação Física assume papel central na reconstrução das relações, na reorganização da experiência corporal e na retomada do convívio escolar como espaço de humanização.

Diante dessas constatações, esta tese reafirma a centralidade da Educação Física na formação integral da criança e denuncia a precarização histórica a que essa área tem sido submetida no currículo escolar. A pandemia não enfraqueceu sua importância, ao contrário, evidenciou sua imprescindibilidade. O corpo, longe de ser um acessório do processo educativo, é linguagem, é pensamento em movimento, é constituição subjetiva e social do sujeito infantil.

As tecnologias digitais podem ampliar possibilidades pedagógicas e contribuir para o enriquecimento das práticas educativas, mas não substituem a experiência corporal compartilhada nem o encontro humano que caracteriza o espaço escolar. A escola permanece como lugar privilegiado de socialização, produção de sentidos e construção de humanidade.

Conclui-se, portanto, que não é possível pensar a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sem reconhecer o corpo como mediador cultural do desenvolvimento. O processo educativo precisa assegurar tempos, espaços e relações que favoreçam a corporeidade, o brincar e a convivência. As tecnologias podem ampliar possibilidades, mas jamais substituir o encontro humano. A escola permanece como espaço privilegiado de socialização, produção de sentidos e construção de humanidade.

Finaliza-se esta tese reafirmando que a recuperação educacional no contexto pós-pandêmico não deve restringir-se à recomposição de conteúdos, mas sim priorizar a reconstrução dos vínculos, da expressão corporal e da interação social. Recuperar aprendizagens é importante; recuperar relações é urgente.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o campo da Educação Física escolar, oferecendo subsídios para reflexões críticas sobre o desenvolvimento integral da criança, o processo de ensino e aprendizagem e a importância do ensino presencial para a constituição da autonomia, da criticidade e da interação da criança com as pessoas e com o meio em que está inserida. Ao analisar as percepções docentes sobre esse período singular da história educacional, este estudo busca ampliar o debate sobre o 'espaço' da Educação Física no currículo

escolar e reafirma a importância da presença da interação e do movimento na formação humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M.; CABRAL, I.; COSTA, J. **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30826/1/9789895436460.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ALVES, L. A. S.; MARTINS, A. C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 61-78, 2021.
- ANTÓNIO MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, mai. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ANVERSA *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.
- ARAÚJO, D. L. Entrevista: os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.
- ARAÚJO, V. C. de; ARAÚJO, R. de C. B. F.; SCHEFFER, A. M. **Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico cultural**. Portal Repositório: 2018. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Discutindo-a-aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-a-luz-do-referencial-historico-cultural.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ARIOSI, C. M. F.; RIBEIRO, F. A. Cenário das aulas de Educação Física escolar no contexto da pandemia COVID-19 no Centro-Oeste Paulista. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 254-270, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4290>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- ARLINDO JÚNIOR, F. L.; JOÇAS, E. S. Educação Física no Ensino Fundamental I: período precioso para educação. **EFDeportes.com – Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 175, dez. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd175/educacao-fisica-no-periodo-precioso.htm>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Portal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BEIRÃO, K. O uso de TDIC nos anos iniciais da educação básica para aprendizagem. *In*: Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, 2018. **Anais [...]**. p. 1-10, 2018.

BERNARDES, C. M. R. *et al.* Transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da Unievangélica durante a pandemia de Covid-19. *In*: SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES, 39, 2020, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis, 2020. p. 333–337.

BERNI, R. I. G. Mediação: conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2006. p. 2533–2542.

BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2018. p. 617–625.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282–287, jan. 1992.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 4, p. 156–175, jul. 2018.

BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BRACHT, V. **A Educação Física Escolar como prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69–89, ago. 1999.

BRAGA, R. Apresentação. *In*: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 6-7.

BRANCO, A. M. U. de A.; SMOLKA, A. L. B. Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 10., 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEPP, 2004. p. 58–63.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 mar. 2020. p. 53.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jan. 2025.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. **Educação Física escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010.

CHRISTENSEN, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO, J. L. M. da. A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, ed. 12, jun. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CORDEIRO, K. M. de A. O impacto da pandemia na educação: utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. **Orphanet Journal of Rare Diseases**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1–9, 2020.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M. de; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55–70.

CUNHA, B.; MARTINS, S.; LUIZ, M.; GARIBALDI, V.; MARINHO, A. Perceptions of Physical Education teachers from a metropolitan region of southern Brazil about the repercussions of the COVID-19 on their pedagogical practices. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 2023.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27–37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DUTRA, J. M.; SITOIE, C. L. O ensino a distância em tempos de pandemia e suas adequações, interações, afetividades e resultados. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1085, 2020.

ELIEZER, C. R.; RIBEIRO, E. A.; SCHUTZ, J. A. **A educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

ENGZELL, P.; FREY, A.; VERHAGEN, M. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 118, n. 17, e2022376118, 2021.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64–81, abr. 2004.

FARIAS, J. *et al.* Educação Física escolar em tempos de pandemia: desafios e repercussões. **Motrivência**, v. 34, n. 65, p. 1–20, 2022.

FERNANDES, P. A. **A importância do movimento na aprendizagem e no desenvolvimento da criança**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERRARI, M. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERRAZ, R. D.; ALMEIDA, S. T. de. Planejamento no ensino remoto: desafios e estratégias na organização do trabalho de professores da Educação Básica. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 4, n. 11, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17369>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FERREIRA, J. L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1–19, 2020.

FERREIRA, L. G.; ABREU, R. M. de A. Características e desafios dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 5, p. 1–31, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9557/6210>. Acesso em: 5 out. 2023.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. ed. rev. Curitiba: IBPEX, 2011.

FORTES, M. A. S. *et al.* Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas **Rev. Int. de Form. Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 315–324, abr./jun., 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLARDO, J. Educação Física e tecnologias digitais: dilemas da prática pedagógica. **Corpocidade**, v. 13, n. 1, p. 45–60, 2021.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (orgs.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.

GARANHANI, M. C. O corpo fala, o corpo canta, o corpo brinca. In: AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. de B.; CHULEK, V. (orgs.). **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas**. Curitiba: SEED-PR, 2012.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106–122, jul./jun. 2002.

GARANHANI, M.; NADOLNY, L. de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: didática dos conteúdos – formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3, p.65-74.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, C. M.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 527–548, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GODOI, M. *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, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995/454>. Acesso em: 20 set. 2023.

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, São Paulo, 2020.

GOMES, A. L. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de COVID-19. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60500/31382>. Acesso em: 10 out. 2022.

GONZAGA, L. L. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/860>. Acesso em: 15 out. 2022.

GRANDO *et al.* A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. In: 9º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF 4º CONGRESSO NACIONAL DE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019, Londrina. Anais [...] Londrina: 2019.

GUSSO, M. *et al.* **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause**, march 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 05 jan.2021.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMPOLCETTO; F. MOREIRA, E.C. A Educação Física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 27, p. 1-14, 2023.

JOCHINSEIN, T. H. **Percepções de profissionais que atuam na docência em Educação Física sobre o ensino remoto para crianças pequenas**. Dissertação (Mestrado em Educação– linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOGUT, M. C.; SILVA, E. O. da. Os saberes do professor de educação física. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE, 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba:2009, p.5697-5711 Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3001_1825.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

KRAVISKI, M. R. **Ensino híbrido**. Curitiba: Contentus, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEIFELD, F.; ALMEIDA, I. C. de; LABIAK, O. Desafios e possibilidades nas aulas de Educação Física: as narrativas docentes em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, v. 24, p. 1-8, abr., 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIMA, A. L. D. I. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus**: um olhar sobre múltiplas desigualdades. São Paulo: Centro d//e Referências em Educação Integral, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIVINGSTONE, S. **Parenting for a Digital Future**. Oxford: Oxford University Press, 2019.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, Espanha, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MACIEL, F.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. Apresentação da série Anos iniciais do Ensino Fundamental: A construção de uma prática educativa de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Salto para o Futuro**, ano XIX, n.12, 2009, p.6-9. Disponível em: <http://www.chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portaldoprofesor.mec>. Acesso em: 20 fev.2022.

MACHADO, R.; FONSECA, D.; MEDEIROS, F.; FERNANDES, N. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Revista de Educação Física da UFRGS**, 2020.

MADRID, S. C. O.; TAQUES, M. J.; HONORATO, I. C. R.; GRANDO, D. Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 277, p. 2-19, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento da escola. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

MELO, L. B. C. *et.al*. Teorias de aprendizagem e suas contribuições no contexto escolar: um diálogo entre os principais teóricos e a contemporaneidade -uma revisão Narrativa. **Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55902-55918, Aug. 2020.

MOURA, A. da R.; GUERRA, M. das G. G. V. Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1160,1163, out./dez. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1–15, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. **Educação a distância**. Summus Editorial, 2015.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Editora Moraes, 167 p., 1985.

MOTA, M. K. M.; WATANABE, E. A. T. Ensino remoto emergencial e os desafios para docência. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5. ed., p. 39-47, 2020.

NASCIMENTO, P. S. **A importância da interação social no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021.

NEIRA, M. G. Incoerências e Inconsistência da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NETO, J. **Educação Física, a Cultura Corporal do Movimento**. 2020. Portal Educação, 2013. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/educacao-fisica/artigos/30167/educacaofisica-a-cultura-corporal-do-movimento>. Acesso em: 10 mai. 2022.

NEUENFELDT, D. J.; OLIVEIRA, E. S. de.; BAUMGARTEN, M. Educação Física escolar: desafios, superação e retorno às aulas presenciais. **Linhas Críticas**, 28, e44216, 2022.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. L. C. **As aulas de Educação Física escolar na pandemia de covid-19: possibilidades e desafios para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação. Curitiba 2022.

OLIVEIRA, C. C.; MENEZES, C. V. de. A importância da Educação Física nos anos iniciais. **Brasil Escola (MeuArtigo)**, 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/a-importancia-educacao-fisica-nos-anos-iniciais.htm>. Acesso em: 05 mar. 2021.

OLIVEIRA, C. da C. M; SILVA, E. C. da. Vygotsky e a educação Pró-Discente. **Caderno de Prod. Acad.-Cient**, Vitória, v. 17, n. 2, p.75-83, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, G. L. M.; LIMA, H. G. de. Possibilidades e desafios no ensino remoto emergencial: opiniões de professores de escolas públicas na baixada santista. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 47, p. 107-122, 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo, Scipione, 2010.

OLIVEIRA, T; FERREIRA, V; SILVA, M. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da Educação Física no Ensino Fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS-ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos: ago. 2020. n.p. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1272>. Acesso em: 16 out. 2023.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **OSE**, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

PERES, M. *et al.* **Planejamento e prática pedagógica: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2024.

PIETROBELLI, A. *et al.* Effects of COVID-19 lockdown on lifestyle behaviors in children with obesity. **Obesity**, v. 28, n. 8, 2020.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org). Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, E. G. **A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física – Centro de Ciências da Saúde). Universidade Estadual de Maringá, UEM/UEL, Maringá, 2018.

PONTA GROSSA (PR). **Decreto nº 17.300, de 2020**. Dispõe sobre medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da Covid-19 no Município de Ponta Grossa. Diário Oficial do Município, Ponta Grossa, 2020.

PONTA GROSSA (PR). **Decreto nº 17.501, de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção e controle da Covid-19 no âmbito do Município de Ponta Grossa. Diário Oficial do Município, Ponta Grossa, 2020a.

PONTA GROSSA (PR). **Decreto nº 17.530, de 2020**. Altera e atualiza disposições referentes às medidas de enfrentamento da pandemia da Covid-19 no Município de Ponta Grossa. Diário Oficial do Município, Ponta Grossa, 2020b.

PONTA GROSSA (PR). **Decreto nº 17.765, de 2021**. Dispõe sobre a manutenção, flexibilização ou reorganização das medidas sanitárias adotadas no enfrentamento da pandemia da Covid-19 no Município de Ponta Grossa. Diário Oficial do Município, Ponta Grossa, 2021.

PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares: Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Ponta Grossa/PR: Kaygangue, 2015. 200p.

PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Vem Aprender**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa - PR, 2020c. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/vem-aprender/> Acesso: 12 mar. 2026.

PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa - PR, 1. ed., 2020d. 552 p.

PORTELLA, F. C. *et al.* **Planejamento educacional: práticas e desafios**. Porto Alegre: Penso, 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROCHA, R. de C.; CORREA, R. P.; FERREIRA, R. R. A tecnologia digital de comunicação e informação (TDIC) e suas possibilidades na educação durante a pandemia de covid-19. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2526-2543, out./dez. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, set. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, M. S.; SANTANA, A. S.; OLIVEIRA, R. C. S. A importância da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma breve apreciação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SANTOS, R. A. dos; LUZ, K. Z. W. **Algumas influências da Teoria de Vygotsky para o desenvolvimento do ser social**. 2008. Disponível em: https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/Rose_Aleixo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, S. S. Matriculando o corpo na escola: o diálogo da Educação Física com outras disciplinas. *In*: RIBEIRO, M. (org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Gente, 1999.

SANTOS, R. M. dos; CAZUZA, E. dos S.; ALEIXO, F. TDIC e educação: desafios e possibilidades na prática pedagógica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 01-17, 2023.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. Gamificação na educação: aplicações e críticas. **Educação & Tecnologia**, v. 23, n. 1, p. 80–99, 2018.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980 (reimpressões posteriores incluem 1987).

SILVA, C. C. G. da; SILVA, F. A. da; COSTA, M. L. de S. **As possibilidades e limitações do ensino híbrido na Educação Física escolar em tempos pandêmicos**. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação (Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA). Recife, Ceará, 2021. 19 p.

SILVA, C. C. R. da; PORTO, M. D.; MEDEIROS, W. de A. A Teoria Vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular. **Revista online de Magistro de Filosofia**, ano X, n. 21, p. 84 -98, 2017.

SILVA, E. H. B. da; NEGREIROS, F.; GONÇALVES, R. F. A percepção docente sobre a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 31, ago., 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/31/a-percepcao-docente-sobre-a-educacao-fisica-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 08 jan.2022. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA FILHO, G. P.; FONTENELE, G. L. dos S. A Educação Física escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades. **Revista Com Censo**, v. 8, n. 3, p. 232-236, ago. 2021.

SILVA, G. S. da C. **A Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR: a prática pedagógica nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná. 2017.

SILVA, I. R. da; SILVA A. M. B. da. O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

SILVA, J. M. S. da; MONT'ALVERNE, C. R. da S. A cultura corporal de movimento e o meio ambiente: um olhar para futuras gerações. **Revista Entre Saberes, práticas e ações**, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.1, p.1-180, mar./jun. 2021.

SILVA, M. A. Jogos eletrônicos e Educação física: uma opção para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.

SILVA, M. R.; PIRES, G. L. Educação Física e Tecnologias Digitais: formação profissional, práticas educacionais e socioculturais. Editorial. **Motrivivência**, ano XXII, n. 34, p. 06-11, jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17114>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCALABRIN, A. M. M. O.; MUSSATO, S. Estratégias e desafios da atuação docente de uma professora no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/432>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1-24, 2021.

SUPPI, E. M.; SUPPI, I. M. **Impactos da pandemia e ensino remoto em crianças: a visão dos pais**. *REI – Revista de Educação do UNIDEAU*, v. 3, n. 1, p. 146–159, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/109>. Acesso em: 05 mai. 2024.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação, Saúde e Política**, n. 215, p. 10–15, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em: 18 jul. 2023

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Educação Física nas Escolas. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 3, p. 68-76, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2WDCYn9>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES. *et al.* As contribuições do estudo de Vygotsky para a educação contemporânea e as teorias pedagógicas. In: XIV SEMANA DE LETRAS- XVI SEMANA DE PEDAGOGIA -II SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX). Anais [...] UEG, 2016. p. 611-617.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 181–195, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000300014.

TREVISAN, R. Saiba o que mudou no ensino de Educação Física. **Nova Escola**, São Paulo, 2020. Disponível em: [UNESCO. **Impacto da COVID-19 na educação 2020**. Disponível em: <http://pt.unesco.org/covid19/educationreponse>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.](https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/110/saiba-o-que-mudou-no-ensino-de-educacaofisica#:~:text=%C3%89%20esperado%20que%20o%20aluno,garantir%20o%20pr%C3%B3prio%20bem%2Destar. Acesso em: 15 jun. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais e a transformação da prática pedagógica**. Campinas: Unicamp, 2018.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **OEMESC – Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, Florianópolis, abr. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Le_t_cia_Vieira_e_Maie_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 6. ed. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAIM-de-MELO, R.; GOLIN, C. H.; RIZZO, D. T. de S. Educação Física na Escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do Ensino Fundamental. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 26, n.1, p. 118 -133, jan./abr., 2022.

ZAIM-de-MELO, R.; RIZZO, D. T.; RIBEIRO, E. A. G. Prática pedagógica e docência:

o olhar do professor de Educação Física no enfrentamento da Covid-19. **Kinesis**, v. 39, p. 1-17, 2021.

WALLON, H. ***A evolução psicológica da criança***. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - QUADROS DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º AO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PONTA GROSSA, 2023)

Quadro A- Conteúdos de Educação Física 1º ano

(continua)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
1º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero.	Acessadas e conhecida pelas crianças, através de brincadeiras e jogos específicos para a faixa etária. Ex.: Pega-Pega, Pai Cola, Urso Dorminhoco, Estátua e Pique-Esconde; Criação de novas brincadeiras e desdobramentos das brincadeiras já dominadas pelas crianças, utilizando os olhos vendados e de modo colaborativo. Ex.: Cabra-Cega. Vivenciar práticas partindo das manifestações já acessadas e conhecidas pelas crianças, através de brincadeiras e jogos específicos para a faixa etária. Ex.: Pega-Pega, Pai Cola, Urso Dorminhoco, Estátua e Pique-Esconde; Criação de novas brincadeiras e desdobramentos das brincadeiras já dominadas pelas crianças, utilizando os olhos vendados e de modo colaborativo. Ex.: Cabra-Cega.
GINÁSTICA	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização Corporal Ginástica circense	Reconhecer a importância de hábitos saudáveis e higiene pessoal. Identificar a importância da utilização do vestuário adequado para a prática da Educação Física. Reconhecer as partes do corpo com significado ativo para o aluno.	Vivenciar a importância da saúde para o bem-estar físico, mental e social da criança. Desenvolver hábitos saudáveis para sua qualidade de vida, bem como a sua relação com a atividade física e nutricional.

Quadro A- Conteúdos de Educação Física 1º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
1º Trimestre			
GINÁSTICA	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização Corporal Ginástica circense	Desenvolver coordenação motora geral. Experimentar atividades relacionadas a Ginástica circense bem como as manifestações acrobáticas e jogos de malabares.	Ex. Alimentação saudável, utilização de roupas adequadas para a atividade física; Vivenciar e reelaborar jogos que envolvam interação, imitação e reconhecimento de partes do corpo. Ex.: O Mestre Mandou; Experimentar diferentes espaços, materiais e tempo para desenvolver circuitos motores: subindo, descendo, agachando-se, pulando, passando por baixo, equilibrando-se, entrando e saindo; Manipular objetos. Ex.: Pegar, Lançar, Rolar, etc. Vivenciar rolamentos laterais do corpo (Posição inicial decúbito dorsal).
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero.	Vivenciar práticas partindo das manifestações já acessadas e conhecidas pelas crianças, através de brincadeiras e jogos específicos para a faixa etária. Ex.: Amarelinha, Pular Corda Criação de novas brincadeiras e desdobramentos das brincadeiras já dominadas pelas crianças, utilizando os olhos vendados e de modo colaborativo. Ex.: Pique Ajuda, Corrente.
2º Trimestre			
	Ginástica de condicionamento físico	Reconhecer a importância de hábitos saudáveis e higiene pessoal.	Vivenciar a importância da saúde para o bem-estar físico, mental e social da criança

Quadro A- Conteúdos de Educação Física 1º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
2º Trimestre			
	Ginástica de conscientização Corporal	Identificar a importância da utilização do vestuário adequado para a prática	Desenvolver hábitos saudáveis para sua
GINÁSTICA	Ginástica circense	da Educação Física. Reconhecer as partes do corpo com significado ativo para o aluno. Desenvolver noções de lateralidade Desenvolver coordenação motora geral. Desenvolver noções de espaço e tempo. Experimentar atividades relacionadas a Ginástica circense bem como as manifestações acrobáticas e jogo de malabares.	sua qualidade de vida, bem como a sua relação com a atividade física e nutricional. Ex.: Alimentação antes da prática de atividade física; Vivenciar e reelaborar jogos que envolvam interação, imitação e reconhecimento de partes do corpo. Ex.: Jogos Imitativos, Corrida dos Animais; Experimentar diferentes espaços, materiais e tempo para desenvolver circuitos motores:
DANÇAS	Danças no contexto comunitário e regional	Vivenciar brincadeiras imitativas e expressivas com situações do cotidiano. Experimentar brinquedos cantados. Brincar com os movimentos do corpo.	Realizar atividades que envolvam cirandas, cantigas de roda atividades rítmicas, utilizando materiais e brinquedos cantados. Ex.: Escravos de Jó, Ciranda Cirandinha; Vivenciar e explorar diversas atividades com músicas de ritmos diferentes, dançando livremente e reproduzindo movimentos criados pelos colegas; Elaborar pequenas coreografias.
3º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional Jogos de mesa e tabuleiro	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-	Proporcionar brincadeiras e jogos que proporcionem habilidades motoras e concentração com ou sem material alternativo Ex.: Nunca Três, Telefone sem Fio;

Quadro A- Conteúdos de Educação Física 1º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
3º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS		raciais, culturais e de gênero. Experimentar e fruir os diversos jogos de mesa e tabuleiro visando estimular o raciocínio lógico e estratégia.	Vivenciar jogos com figuras, letras, cores, letras. Ex.: Dominó, Memória.
ESPORTES	Esportes de marca Esportes de precisão	Experimentar e fruir a prática de esportes classificados como sendo de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. Vivenciar os movimentos básicos do atletismo.	Reconhecer e vivenciar modalidades coletivas e individuais através de imagens; Perceber a representação individual e coletiva dentro da equipe; Organizar grupos menores, com campos reduzidos para a prática de modalidades coletivas com superioridade de atletas. Ex.: 1X2, 2X3; Vivenciar as habilidades necessárias para a prática de esportes de precisão. Eficiência e Precisão na aproximação do alvo. Ex.: Avião de Papel; Vivenciar e identificar elementos presentes no atletismo. Ex.: Correr
4º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional Jogos de mesa e tabuleiro	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero. Experimentar e fruir os diversos jogos de mesa e tabuleiro visando estimular o raciocínio lógico e a estratégia.	Proporcionar brincadeiras e jogos que proporcionem habilidades motoras e concentração com ou sem material alternativo. Ex.: Bola Atrás, Batata Quente; Vivenciar jogos com figuras, letras, cores, letras. Ex.: Tria, Resta1, quebra-cabeça.

Quadro A- Conteúdos de Educação Física 1º ano

(conclusão)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
4º Trimestre			
ESPORTES	Esportes de marca Esportes de precisão	Experimentar e fruir a prática de esportes classificados como sendo de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. Vivenciar os movimentos básicos do atletismo: saltos, corridas e lançamentos/ arremessos	Vivenciar modalidades coletivas e individuais. Ex.: Futebol, vôlei e atletismo; Organizar grupos menores, com campos reduzidos para a prática de modalidades coletivas adaptadas a faixa etária; Vivenciar as habilidades necessárias para a prática de esportes de precisão. Eficiência e Precisão na aproximação do alvo. Ex.: Jogo de Boliche, Golfe; Vivenciar elementos presentes no atletismo. Ex.: Correr, Arremessar/Lançar e Saltar presentes no atletismo. Ex.: Correr, Arremessar/Lançar e Saltar.

Fonte: Adaptado de Ponta Grossa (2023, p. 250-253).

Quadro B- Conteúdos de Educação Física 2º ano

(continua)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
1º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero.	Vivenciar práticas partindo das manifestações já acessadas e conhecidas pelas crianças, através de brincadeiras e jogos específicos para a faixa etária. Ex.: Brincadeiras de Roda; Criação de novas brincadeiras e desdobramentos das brincadeiras já

Quadro B- Conteúdos de Educação Física 2º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
			dominadas pelas crianças de modo cooperativo. Ex.: Carrinho de Mão
GINÁSTICAS	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal Ginástica circense	Reconhecer a importância de hábitos saudáveis e higiene pessoal. Identificar a importância da utilização do vestuário adequado para a prática da Educação Física. Reconhecer as partes do corpo com significado ativo para o aluno. Desenvolver noções de lateralidade, coordenação motora geral, espaço e tempo. Experimentar atividades relacionadas a ginástica circense bem como as manifestações acrobáticas e jogo malabares.	Vivenciar a importância da saúde para o bem-estar físico, mental e social da criança. Desenvolver hábitos saudáveis para sua qualidade de vida, bem como a sua relação com a atividade física e nutricional. Ex. Alimentação saudável, utilização de roupas adequadas para a atividade física; Vivenciar e reelaborar jogos e brincadeiras conceituais que envolvam estafetas de adivinhação, imitação e reconhecimento de partes do corpo. Ex.: O Rei Solicitou; Experimentar diferentes espaços, materiais e tempo para desenvolver circuitos motores: lado dominante e não dominante do corpo; Manipular objetos. Ex.: Equilibrar, Lançar, Girar, etc. Realizar rolamentos para trás. (Posição Inicial Grupado).
2º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero.	Vivenciar práticas partindo das manifestações já acessadas e conhecidas pelas crianças, através de brincadeiras e jogos específicos para a faixa etária. Ex.: Pula Carniça; Ex.: Bola de gude; cinco Marias

Quadro B- Conteúdos de Educação Física 2º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
2º Trimestre			
GINÁSTICAS	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal Ginástica circense	Reconhecer as partes do corpo com significado ativo para o aluno. Desenvolver noções de lateralidade, coordenação motora geral, espaço e tempo. Experimentar atividades relacionadas a Ginástica circense bem como as manifestações acrobáticas e jogo malabares.	Elaborar jogos e brincadeiras conceituais que envolvam estafetas de adivinhação, imitação e reconhecimento de partes do corpo; Reelaborar diferentes espaços, materiais e tempo para desenvolver circuitos motores; Manipular objetos. Ex.: Equilibrando com deslocamento; Realizar rolamentos para frente. (Posição Inicial Grupado).
3º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário Jogos de mesa e tabuleiro	Experimentar e fruir os diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero. Experimentar e fruir os diversos jogos de mesa e tabuleiro visando estimular o raciocínio lógico e a estratégia.	Proporcionar brincadeiras e jogos que proporcionem habilidades motoras e concentração com ou sem material alternativo. Ex.: Elástico, Corda; Vivenciar jogos com raciocínio e estratégia, individual e em grupos menores. Ex.: Ludo, Dama.
DANÇA	Danças no contexto comunitário e regional	Vivenciar brincadeiras imitativas e expressivas com situações do cotidiano. Experimentar brinquedos cantados; Brincar com os movimentos do corpo;	Vivenciar e explorar diversas atividades com músicas de ritmos diferentes, em formações diferentes (Quadrado, Triângulo); Elaborar pequenas coreografias.
ESPORTE	Esportes de Marca Esportes de Precisão	Experimentar e fruir a prática de esportes classificados como sendo de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. Vivenciar os movimentos básicos do atletismo: saltos, corridas e lançamentos/arremessos.	Vivenciar modalidades coletivas e individuais adaptadas as pessoas com deficiência. Ex.: Vôlei sentado, Futebol Vendado; Organizar grupos, com campos reduzidos para a prática de modalidades coletivas

Quadro B- Conteúdos de Educação Física 2º ano

(conclusão)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
			adaptadas a faixa etária; Vivenciar as habilidades necessárias para a prática de esportes de precisão. Eficiência e Precisão na aproximação do alvo. Ex.: Futebol de Botão, Bocha; Vivenciar elementos presentes no atletismo. Ex.: Correr,
4º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional Jogos de mesa e tabuleiro	Experimentar e fruir diversos jogos e brincadeiras da cultura popular e infantil, identificando a diversidade individual e coletiva respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais, culturais e de gênero. Experimentar e fruir os diversos jogos de mesa e tabuleiro visando estimular o raciocínio lógico e a estratégia.	Arremessar/Lançar e Saltar. Proporcionar brincadeiras e jogos que proporcionem habilidades motoras e concentração com ou sem material alternativo. Ex.: Dança da Cadeira; Vivenciar jogos com raciocínio e estratégia, individual e em grupos menores. Ex.: Ludo, Dama e Tria.
ESPORTE	Esportes de Marca Esportes de Precisão	Vivenciar exercícios pré-desportivos que tenham o intuito de proporcionar o aprendizado dos esportes classificados como sendo de marca e de precisão, bem como refletir sobre a ação e identificar os elementos comuns a eles. Experimentar e fruir dentro dos esportes de marca, como maior ênfase, das modalidades esportivas relativas ao atletismo: saltos, corridas e lançamentos/arremessos.	Organizar grupos, com campos reduzidos para a prática de modalidades coletivas adaptadas a faixa etária; Vivenciar as habilidades necessárias para a prática de esportes de precisão. Eficiência e Precisão na aproximação do alvo; Vivenciar elementos presentes no atletismo.

Fonte: Adaptado de Ponta Grossa (2023, p. 254-257).

Quadro C- Conteúdos de Educação Física 3º ano

(continua)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
1º Trimestre			
JOGOS BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena	Experimentar e fruir diversos jogos e brincadeiras do Brasil, do mundo, de matriz africana e indígena. Planejar e aplicar estratégias para resolver desafios das brincadeiras e jogos populares do Brasil do mundo, de matriz africana e indígena.	Vivenciar práticas partindo das manifestações já acessadas e conhecidas pelas crianças. Vivenciar brincadeiras de origem indígena e africana. Ex.: Peteca, Terra Mar; Jogos e brincadeiras da cultura corporal, para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Ex.: Cabo de Guerra, Cadeirinha; Criação de novas brincadeiras e desdobramentos das brincadeiras já dominadas pelas crianças, inserindo os jogos cooperativos. Ex.: Centopeia.
GINÁSTICA	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal Ginástica circense	Reconhecer a importância de hábitos saudáveis e higiene pessoal. Apropriar-se das capacidades físicas primárias. Desenvolver noções de espaço e tempo. Experimentar e usufruir de atividades relacionadas a Ginástica circense com ou sem aparelhos.	utilização de roupas adequadas para a atividade física; Vivenciar e reelaborar jogos que envolvam interação, imitação e reconhecimento de partes do corpo; Experimentar diferentes espaços, materiais e tempo para desenvolver circuitos motores: subindo, descendo, agachando-se, pulando, passando por baixo, equilibrando-se, entrando e saindo; Vivenciar movimentos corporais. Ex.: Elefantinho, Ponte, Roda, etc. Manipular aparelhos da Ginástica (Corda, Bola e Arco).

Quadro C- Conteúdos de Educação Física 3º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Jogos de mesa e tabuleiro	Apropriar-se de diversos jogos de mesa e tabuleiro, visando o desenvolvimento de raciocínio lógico e estratégia.	Vivenciar Jogos Estratégicos Coletivos (Pique Bandeira, Queimada e suas variações); Praticar e reelaborar jogos de tabuleiro. Utilizando os alunos como peças dos jogos. Ex.: Jogo da Velha, Tria, Dama.
GINÁSTICA	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal Ginástica circense	Apropriar-se das capacidades físicas primárias. Experimentar e usufruir de atividades relacionadas a Ginástica circense com ou sem aparelhos.	Vivenciar atividades e exercícios físicos que identifique as capacidades físicas primárias (Força, Velocidade e Resistência); Realizar movimentos corporais. Ex.: Parada de três apoios, Parada de mãos etc. Manipular aparelhos da Ginástica (Maças e Fita).
3º Trimestre			
ESPORTES	Esportes de rede/parede Esportes técnico – combinatório	Vivenciar jogos pré-desportivos que possibilitem desenvolver habilidades necessárias aos esportes classificados como sendo de rede/parede, bem como refletir sobre a ação e identificar os elementos comuns a eles. Experimentar e fruir dos elementos básicos da ginástica artística.	Organizar grupos, com campos reduzidos para vivenciar a prática de modalidades coletivas, adaptadas a faixa etária; Praticar e reelaborar atividades das modalidades (Tênis de Mesa, Tênis de Campo, Badminton etc.) adaptadas a faixa etária, identificando suas diferenças; Vivenciar os elementos presentes na ginástica artística, através da prática dos mesmos. Ex.: Avião, Vela, Espacate;
DANÇAS	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígenas	Experimentar e fruir danças circulares do Brasil e do mundo	Realizar atividades que envolvam cirandas, cantigas de roda atividades rítmicas

Quadro C- Conteúdos de Educação Física 3º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
DANÇAS	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígenas	Experimentar brincadeiras rítmicas e expressivas. Conhecer as danças de matriz africana e indígena. Reproduzir sequências de movimentos simples.	utilizando materiais e brinquedos cantados; Praticar e reelaborar atividades rítmicas e expressivas; Explorar diversas atividades com músicas de ritmos diferentes, em formações diferentes (T, V); Vivenciar danças da cultura indígena e africana. Ex.: Coco, Jongo; Elaborar pequenas coreografias.
4º Trimestre			
LUTAS	Lutas do contexto comunitário e regional	Experimentar e fruir das diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	Conhecer o histórico da capoeira; Conhecer e respeitar as regras da prática da capoeira; Vivenciar e reconhecer os fundamentos básicos (ofensivos, defensivos e acrobáticos) da capoeira; Analisar e reconhecer as lutas como prática corporal, diferenciando-as de situações de briga
ESPORTES	Esportes de campo e taco Esportes de invasão	Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para a sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo. Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as	Organizar grupos, com campos reduzidos para vivenciar a prática de modalidades coletivas, adaptadas a faixa etária; Praticar e reelaborar atividades das modalidades, adaptadas a faixa etária, identificando suas diferenças coletivas e individuais Identificar a transição do jogo para o esporte;

Quadro C- Conteúdos de Educação Física 3º ano

(conclusão)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
			Praticar e reelaborar atividades de esportes de campo e taco (Hóquei, Polo, Beisebol, Softbol etc.) adaptadas a faixa etária, identificando suas diferenças.

Fonte: Adaptado de Ponta Grossa (2023, p. 257-261).

Quadro D- Conteúdos de Educação Física 4º ano

(continua)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
1º Trimestre			
ESPORTE	Esportes de Campo e Taco; Esportes de Invasão.	Experimentar e fruir dos esportes de campo e taco, bem como refletir sobre a ação criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, além de identificar os elementos comuns a eles; Apresentar as regras da modalidade esportiva basquetebol, bem como vivenciar o esporte.	Jogos pré desportivos e atividades técnicas contextualizadas e também lúdicas do basquetebol. Ex. Estafetas com finalização, 1x1, 2x2, 3x3; contextualizar o jogo coletivo e o "jogo limpo"; Promover os demais esportes de invasão não populares, Rugby, Futebol Americano, Tag, Tapembol, Freesbe e etc; Utilizar os demais esportes de campo e taco para aumentar o acervo de conhecimento esportivo do aluno. Ex. Críquete, Softball, Beisebol.
GINÁSTICAS	Ginástica de condicionamento físico;	Identificar e estimular as capacidades físicas; Executar movimentos com ambos os lados; Conhecer de forma básica a anatomia estrutural do corpo	Aprimorar os elementos corporais inserindo grau de dificuldade, elementos manipulativos e locomotores, utilizando o lado dominante e não dominante

Quadro D- Conteúdos de Educação Física 4º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
	Ginástica de conscientização corporal; Ginástica circense.	humano; Experimentar e usufruir de atividades relacionadas a Ginástica circense com ou sem aparelhos.	Conhecer a estrutura anatômica básica, ossos, músculos, órgãos e tecidos; Ginástica Circense com arcos, cordas, trampolim adaptado (jump, balanças etc) realizando saltos, ou sem aparelhos, desenvolvendo movimentos de cambalhota (rolinho) vela, ponte, rodante, rolamentos frente e para trás e elefantinho.
2º Trimestre			
ESPORTES	Esportes de Invasão	Experimentar e fruir dos esportes de invasão, bem como refletir sobre a ação criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, além de identificar os elementos comuns a eles; Apresentar as regras da modalidade esportiva handebol, bem como vivenciar o esporte.	Jogos pré desportivos e atividades técnicas contextualizadas e também lúdicas do Handebol. Ex Progressão de 3 passos, drible, lançamento, mini jogos etc. Promover os demais esportes de invasão não populares, Rugby
LUTAS	Lutas do contexto comunitário e regional	Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo a diferença entre lutas e brigas, respeitando as regras de segurança.	Capoeira: conhecer o histórico; conhecer e respeitar as regras da prática; realizar os fundamentos (ofensivos, defensivos e acrobáticos com auxílio dos jogos lúdicos e progressões pedagógicas); Judô: conhecer o histórico; conhecer e respeitar as regras da prática; realizar os fundamentos (ofensivos e defensivos, progressões pedagógicas);

Quadro D- Conteúdos de Educação Física 4º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
			Judô: conhecer o histórico; conhecer e respeitar as regras da prática; realizar os fundamentos (ofensivos e defensivos de modo lúdico e pré desportivos).
3º Trimestre			
DANÇA	Dança do Brasil e do Mundo; Danças de matriz africana e indígena.	Experimentar e fruir danças de matriz africana e indígena; Experimentar e fruir danças folclóricas e populares do Brasil.	Experimentar corporalmente as diversas danças populares e folclóricas do país; Realizar sequencias de movimentos simples e modifica-los; Dramatizar e interpretar movimentos corporais; Promover o conhecimento e a prática de atividades rítmicas com base na cultura africana e indígena. Ex. Kizomba, Semba e Cariçu e Japurutu.
ESPORTE	Esportes de invasão; Esportes de rede/parede.	Apresentar as regras da modalidade esportiva futsal, bem como vivenciar o esporte; Apresentar as regras dos esportes de raquete, identificar os elementos relativos a eles, vivenciar e fruir dos mesmos.	Jogos pré-desportivos e atividades técnicas contextualizadas e também lúdicas do Futsal. Ex. Futsal de Mão Dadas, Futsal com bola Gigante, Futsal Cego e etc. Promover os demais esportes de rede/parede: Tênis de Mesa, tênis, Squash
4º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena; Jogos de mesa e tabuleiro.	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil, do mundo, de matriz africana e indígena, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural;	Promover o conhecimento e a prática de jogos e brincadeiras com base na cultura africana e indígena. Ex. Beset, Tobdaé, Marimbondó, Arco e flecha,

Quadro D- Conteúdos de Educação Física 4º ano

(conclusão)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
4º Trimestre			
		Apropriar-se de brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Apropriar-se de brincadeiras e jogos de mesa e tabuleiro, visando o desenvolvimento o raciocínio lógico e a estratégia.	Cabo de guerra, Peteca e etc Aprimorar as práticas de jogos e brincadeiras com base nos Grandes Jogos (caça ao tesouro, enigma, caos); Iniciação e prática do Xadrez Escolar.
ESPORTE	Esportes de rede/parede; Esportes técnico – combinatório.	Experimentar e fruir dos esportes de rede/parede, bem como refletir sobre a ação criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, além de identificar os elementos comuns a eles; Aprender as regras da modalidade esportiva voleibol, bem como vivenciar o esporte; Conhecer e fruir da Ginástica rítmica e identificar seus elementos corporais comuns a ela	Jogos pré desportivos e atividades técnicas contextualizadas e também lúdicas do Voleibol. Ex Volei 1x1, Volei sentado, Voleibol com bexigas, Voleibol com bola Gigante; Utilizar os demais esportes de rede/parede: Tênis de Mesa, tênis, Squash; Realizar elementos e fundamentos básicos da ginástica rítmica com elementos: Fita, Bola, Arco e Massa.

Fonte: Adaptado de Ponta Grossa (2023, p. 261-265).

Quadro E- Conteúdos de Educação Física 5º ano

(continua)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
1º Trimestre			
ESPORTE	Esportes de campo e taco; Esportes de invasão.	Apresentar as origens, regras e objetivos dos esportes de campo e taco, além de identificar elementos relativos a esses esportes, e ainda, vivenciar e desfrutar deles Estudar o histórico, fundamentos e regras básicas do basquetebol, assim como vivencia-lo.	Discutir e analisar as regras do basquetebol jogando, contextualizando e ensinando as possibilidades que o esporte oferece de prática; Proporcionar a prática, bem como conhecer as regras e origens dos esportes de invasão não convencionais. EX.

Quadro E- Conteúdos de Educação Física 5º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
			Tag, Rugby, Futebol Americano.
GINÁSTICAS	Ginástica de condicionamento físico; Ginástica de conscientização corporal; Ginástica circense.	Identificar e estimular as capacidades físicas, executar movimentos com ambos os lados; Conhecer de forma básica a anatomia estrutural do corpo humano; Conhecer as funções do sistema músculo esquelético; Identificar os fatores e hábitos que influenciam na qualidade de vida; Oportunizar a construção de materiais alternativos para a prática das modalidades circenses; Experimentar e usufruir de atividades relacionadas a Ginástica circense com ou sem aparelhos.	Na maratona, qual capacidade física é acessada? Assim realizando e discutindo; Elaborar através dos conceitos básicos da anatomia geral do corpo humano, conceitos básicos do sistema músculo esquelético, como: estabilização, postura e sustentação; Construir para a sua própria prática, malabares, e materiais alternativos para a realização das atividades circense; Ex. Arcos com mangueira, Pernas de Pau, Pés de Lata; Aprimorar os movimentos ginásticos corporais de vela
2º Trimestre			
ESPORTES	Esportes de Invasão.	Estudar o histórico, fundamentos e regras básicas dos esportes de invasão, dando ênfase ao handebol, assim como vivenciar e fruir dessas modalidades esportivas.	origens e conceitos de esportes de invasão não convencionais. EX. Tapembol, Ultimate Fresbee.
LUTAS	Lutas do contexto comunitário e regional e das demais culturas.	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional.	Capoeira: conhecer o histórico; conhecer e respeitar as regras da prática; realizar os fundamentos (ofensivos, defensivos e acrobáticos com auxílio dos jogos lúdicos e progressões pedagógicas); Esgrima: conhecer o histórico; conhecer e respeitar as regras da prática; realizar os fundamentos

Quadro E- Conteúdos de Educação Física 5º ano

(continuação)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
LUTAS			(ofensivos e defensivos e construção dos materiais para a prática); Proporcionar os conhecimentos de lutas regionais da cultura Brasileira e Indígena. Ex. Luta Marajoara, Huka Huka.
3º Trimestre			
DANÇA	Danças de matriz africana e indígena.	Experimentar e fruir danças folclóricas e populares do Brasil e do mundo.	diversas danças populares e folclóricas do Brasil; Conhecer e experimentar corporalmente as diversas danças Africanas e Indígenas; Aprimorar os elementos corporais inserindo grau de dificuldade e elementos manipulativos. Partindo de movimentos simples e modifica-los; Conhecer as modalidades da dança.
ESPORTE	Esportes de invasão; Esportes de rede/parede.	Estudar o histórico, fundamentos e regras básicas do futsal, assim como vivenciá-lo; Apresentar as origens, regras e objetivos dos esportes com raquete, e ainda, vivenciar e desfrutar dele.	Discutir e analisar as regras do futsal jogando, contextualizando e ensinando as possibilidades que o esporte oferece de prática; Discutir e analisar as regras do Tênis de Mesa, Tênis e Squash jogando, contextualizando e ensinando as possibilidades que o esporte oferece de prática.
4º Trimestre			
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brincadeiras e jogos populares.	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil, do mundo, de matriz africana e indígena, valorizando a importância	Promover o conhecimento e a prática de jogos e brincadeiras com base na cultura africana e

Quadro E- Conteúdos de Educação Física 5º ano

(conclusão)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento (O que?)	Habilidades (Para Que?)	Procedimentos Didáticos (Como?)
	do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena; Jogos de mesa e tabuleiro.	desse patrimônio histórico cultural; Apropriar-se de brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Apropriar-se de brincadeiras e jogos de mesa e tabuleiro, visando o desenvolvimento do raciocínio lógico e estratégia.	e indígena. Ex. Beset, Tobdaé, Marimbondo, Arco e flecha, Cabo de guerra, Peteca e etc. Aprimorar as práticas de jogos e brincadeiras com base nos Grandes Jogos (caça ao tesouro, enigma, caos); Desenvolver a prática do Xadrez.
ESPORTE	Esportes de rede/parede; Esportes técnico combinatórios; Esportes de radicais e de aventura.	Estudar o histórico, fundamentos e regras básicas dos esportes de rede/parede, dando ênfase ao voleibol, assim como vivenciar e fruir deles; Estudar o histórico, fundamentos e regras básicas dos esportes técnicos-combinatórios, dando ênfase a Ginásticas Artística e Rítmica, assim como vivenciar e fruir deles; Vivenciar os esportes radicais e de aventuras e compreender os seus riscos, além de enfrentar desafios corporais e superar os seus desafios.	Discutir e analisar as regras do Voleibol jogando, contextualizando e ensinando as possibilidades que o esporte oferece de prática; Realizar elementos e fundamentos básicos da ginástica rítmica com elementos: Fita, Bola, Arco e Massa; Promover a prática e conhecer a filosofia de alguns esportes radicais. Ex. Slack Line, Parkour, Dia do Skate/bike/Patins e etc.

Fonte: Adaptado de Ponta Grossa (2023, p. 266-269).

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
“*STRICTU SENSU*”

Ponta Grossa, 16 de abril de 2024

A professora **Giovana Soares da Silva da Cunha** encontra-se realizando estudos em nível “*strictu sensu*”, Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem, estando sob minha orientação, Profa. Dra. **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, seus estudos versam sobre a temática “**A Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR: percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem**”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores, da equipe gestora e pedagógica desta Secretaria de Educação Municipal no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Na certeza de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Cordialmente

Prof^a Dra. Silvia C. de Oliveira Madrid

Orientadora/UEPG

Prof^a Ms. Giovana Soares da Cunha da Silva

Doutoranda/UEPG

Ilm. Sra. Secretária de Educação
Simone do Rocio Pereira Neves
Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
“*STRICTU SENSU*”

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA²²

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo, o qual se refere à Tese de Doutorado – em andamento - da doutoranda Giovana Soares da Cunha da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, a qual tem como título provisório **“A Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR: percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem”**. O trabalho tem por objetivo analisar as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados o questionário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e os grupos de discussão. A coleta dos dados será realizada pela professora participante da pesquisa Giovana Soares da Cunha da Silva, sob orientação e supervisão da Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid (pesquisadora responsável), Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. Ao término da pesquisa, você será poderá conhecer os resultados deste trabalho científico que estará sendo realizado.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo e nem remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa.

A participação do voluntário dar-se-á por meio de participação em entrevista com perguntas semiestruturadas e participação de três encontros em um grupo de discussão, ambos previamente agendados e realizados no campo de pesquisa, para o qual não há nenhum risco direto e indireto, sendo sua opinião respeitada, transcrita de forma fidedigna e sem alterações.

Destacamos como benefício do(a) entrevistado(a) a possibilidade de contribuir para reflexões sobre o desenvolvimento integral da criança, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física e a importância do ensino presencial. Os dados coletados nesta pesquisa por meio das entrevistas ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal e na nuvem, sob responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos.

Esclarecemos que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

²² Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000/ 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

Os dados coletados serão usados para avaliação do estudo ou do Comitê de Ética, podendo estes revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você tem direito de acesso aos seus dados. Mais informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala 12, Campus Universitário - Uvaranas. Fone (42) 3220-3108. *Home page*: www.uepg.br/coep e-mails: coep@uepg.br (Coordenação) seccoep@uepg.br (Secretaria) Fone: (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102, horário: segunda a sexta - 13h30min às 17h30min.

Atenciosamente

Profa. Ms. Giovana S. da Cunha da Silva

Profa. Dra. Silvia C. de Oliveira Madrid²³

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “**A Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR: percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem**” do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Professor: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2024.

²³ Endereço da professora: Rua Dr. Paula Xavier, 1399, apt. 121, Centro. Ponta Grossa/PR.CEP: 84010270. Telefone Comercial: (42) 32203141; Telefone celular: (42) 999737619; e-mail: profsilviamadrid@gmail.com

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA**QUESTIONÁRIO SOBRE O CAMPO DE PESQUISA****1 Caracterização da Escola**

- 1.1 Nome da Escola:
- 1.2 Tempo de funcionamento:
- 1.3. Número de alunos matriculados nos anos iniciais:
- 1.4. Localização:
- 1.5. Número de Professores de Educação Física:

2 Caracterização Profissional do Professor de Educação Física

- 2.1 Nome e Idade:
 - 2.1.1 Sexo: () masculino () feminino
 - 2.1.2 Instituição de formação no Curso de Graduação e ano de conclusão
 - 2.1.3 Outros processos de formação:
 - 2.1.4 Tempo de magistério nas escolas públicas municipais da cidade Ponta Grossa/PR

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR

1 Dados da Entrevista

Nome Professor Participante:

Escola de Atuação:

Local/Dia/ horário da Entrevista:

2 Em relação à fundamentação teórica utilizada no seu planejamento durante o ensino remoto, híbrido e presencial:

- a) Quais referenciais teóricos você utilizou/utiliza para elaborar o seu planejamento e por que os escolheu?
- b) Você utilizou/utiliza a BNCC de Educação Física para o Ensino Fundamental (anos iniciais) para elaborar o seu planejamento? Quais aspectos você destaca?
- c) Você utilizou/utiliza outras referências para elaborar seu planejamento? Quais e por quê?
- d) Você seguiu/segue rigorosamente seu planejamento semanal, quinzenal ou anual? Por quê?
- e) O seu planejamento anual e os planos aula sofreu mudanças no decorrer do período pandêmico, ensino remoto e híbrido? Quais foram?
- f) Como registrou seu planejamento durante o período remoto e híbrido?
- h) A partir do seu planejamento anual como você elabora seus planos de aula?
- i) De quanto em quanto tempo você realiza aprofundamentos teóricos para elaborar seu planejamento anual e os planos de aula? E durante o período pandêmico, como realizou o aprofundamento teórico?

3 Em relação à metodologia de ensino utilizada em suas aulas durante o período remoto, híbrido e presencial:

- a) Durante o ensino remoto e híbrido você acredita que os professores de Educação Física conseguiram ensinar? Por quê?
- b) Quais foram as limitações e os desafios encontrados em relação ao ensino durante o período remoto e híbrido?
- c) Como essas dificuldades interferiram no seu trabalho pedagógico?
- d) Quais estratégias você utilizou para superar estes desafios e limitações encontrados?
- e) Quais as metodologias utilizadas em suas aulas durante o período remoto, híbrido e presencial?

4. Em relação à aprendizagem durante o período remoto, híbrido e presencial:

- a) Em sua realidade, o que você pode constatar em relação à aprendizagem dos seus alunos nas aulas de Educação Física, durante o ensino remoto, híbrido e presencial?
- b) Você consegue pontuar as implicações na aprendizagem no retorno ao ensino presencial? c) O que você considera mais importante em suas aulas?
- d) Você identifica quando um aluno aprende? Como? E durante o ensino remoto e híbrido como isso ocorreu?

- e) Quais foram as limitações em relação a aprendizagem durante o ensino remoto e híbrido?
- f) Em sua opinião quais são as maiores dificuldades para que um aluno aprenda? E durante o ensino remoto e híbrido, e no retorno ao ensino presencial quais as dificuldades mais evidentes?

5. Em relação a sua prática pedagógica durante o período remoto, híbrido e presencial:

- a) Em sua opinião com qual tipo de professor você se enquadra? E durante o ensino remoto e híbrido mudou o seu perfil? Como?
- b) O que mais lhe inquieta na sua prática docente? E durante o período remoto, híbrido o que mais lhe inquietou?
- c) Como você organiza seu trabalho docente? Quais conteúdos você trabalha nas aulas de Educação Física? De que forma você realiza este processo? Quais as mudanças durante o período remoto, híbrido e no retorno ao ensino presencial desse processo?
- d) No ensino presencial as aulas de Educação Física são teóricas e/ou práticas? Descreva-as.
- e) Durante o período de ensino remoto e híbrido como ocorriam as aulas de Educação Física? Descreva-as.
- f) Quais recursos você utilizou durante o período remoto, híbrido e utiliza no ensino presencial nas aulas de Educação Física?
- g) Quais estratégias você utilizou durante o período remoto, híbrido e utiliza nas aulas de Educação Física para manter o interesse dos seus alunos?
- h) As suas vivências interferem na sua prática pedagógica? Como?
- i) O que você considera na relação professor/aluno? E como essa relação ficou durante o período remoto e híbrido?
- j) Nas suas aulas como ocorre o processo avaliativo?
- k) Nas suas aulas durante o período de ensino remoto e híbrido como ocorreu o processo avaliativo?

6. Em relação à reflexão da sua prática pedagógica:

- a) Quais as contribuições da Educação Física para os alunos? E como a Educação Física contribuiu no contexto de pandemia?
- b) Na sua perspectiva o que garante uma aula de Educação Física de boa qualidade?
- c) Durante o ensino remoto e híbrido, na sua percepção o que garantiu que sua aula fosse de qualidade?
- d) Você mudou algo em suas aulas de Educação Física após o retorno presencial? Explique.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ON-LINE COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR NÃO PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

1. TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo, o qual se refere à Tese de Doutorado – em andamento - da doutoranda Giovana Soares da Cunha da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Christina de Oliveira Madrid, a qual tem como título **“A Educação Física nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR: percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem”**. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. Ao término da pesquisa, você será poderá conhecer os resultados deste trabalho científico que estará sendo realizado. A sua participação na pesquisa é voluntária e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo e nem remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa. Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

() Li o Termo de Ciência e Consentimento e concordo em participar da pesquisa

() Li o Termo de Ciência e Consentimento e não concordo em participar da pesquisa

2. Dados Profissionais

1. Tempo de atuação na rede*

2. Instituição de Formação e ano de conclusão

3. Possui outros processos de formação (especializações, mestrado, doutorado, cursos de extensão, entre outros) (resposta longa)*

4. Estava lecionando na rede municipal durante a Pandemia

() SIM () NÃO

5. Sexo

() Masculino () Feminino () Prefiro não informar

Bloco 1- Planejamento e Fundamentação Teórica

1. Quais referenciais teóricos fundamentam o seu planejamento pedagógico? Justifique sua escolha.*

2. Durante o período pandêmico, o seu planejamento pedagógico sofreu alterações? Em caso afirmativo, descreva quais.*

3. Quais estratégias ou instrumentos você utilizou para registrar o seu planejamento durante o ensino remoto e híbrido?*

Bloco 2- Metodologia de Ensino

1. Em sua percepção, foi possível efetivar o ensino de Educação Física no período remoto e híbrido? Justifique sua resposta.*
2. Quais foram os principais desafios e limitações enfrentados no desenvolvimento das aulas durante o período pandêmico ?*
3. Que estratégias ou metodologias você adotou para superar os desafios impostos pelo ensino remoto e híbrido?

Bloco 3- Aprendizagem dos alunos

1. Como você avalia a aprendizagem dos estudantes durante o período remoto e híbrido? Como realizou o registro?*
2. Quais implicações na aprendizagem foram observadas no retorno ao ensino presencial?*

Bloco 4- Prática Pedagógica

1. Como você caracteriza seu perfil docente? Esse perfil sofreu alterações durante a pandemia?*
2. Como você estruturou suas aulas no contexto remoto e híbrido? **Marque todas que se aplicam.*
☐ Atividades impressas
☐ Aulas via *Meet*
☐ Outro: _____
3. Como se dá o processo avaliativo em suas aulas atualmente? E como ocorreu durante o período remoto e híbrido?*

Bloco 5- Reflexão da Prática

1. Em sua concepção, quais as principais contribuições da Educação Física para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?*
2. Durante o ensino remoto e híbrido, quais elementos garantiram, na sua visão, a qualidade de suas aulas?*
3. Após o retorno ao ensino presencial, você modificou algum aspecto de sua prática pedagógica? Explique*

Bloco 6- Tecnologia e Educação Física

1. Quais recursos tecnológicos você utilizou durante o ensino remoto/híbrido para ministrar suas aulas de Educação Física? (ex.: plataformas digitais, vídeos, aplicativos, redes sociais etc.) **Marque todas que se aplicam.*
☐ Plataformas Digitais (*Meet, Teams*)
☐ Vídeos
☐ Aplicativos (*WhatsApp*)
☐ Redes Sociais
Outro: _____
2. Quais dificuldades você enfrentou no uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto/híbrido?
3. De que forma a desigualdade de acesso às tecnologias (internet, dispositivos, plataformas) impactou o processo de ensino e aprendizagem em suas aulas?*

4. No ensino presencial atual, você ainda utiliza recursos tecnológicos em suas aulas de Educação Física? Quais? *
5. Considerando sua experiência, como avalia a importância da tecnologia na Educação Física dos anos iniciais, tanto em momentos de ensino remoto quanto no retorno ao presencial? *
6. Em sua opinião, quais perspectivas futuras o uso da tecnologia pode trazer para o ensino da Educação Física na escola? *

APÊNDICE G – ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL (DECRETOS, PORTARIAS, PORTFÓLIO, PLANO DE TRABALHO E PLANILHAS – ENSINO REMOTO E HÍBRIDO)

1. Identificação do Documento

Tipo de documento:

- ☐ Decreto Municipal
- ☐ Portaria
- ☐ Portfólio docente
- ☐ Plano de Trabalho
- ☐ Planilha de presença / atividades

2. Contexto de Produção do Documento

Em que contexto o documento foi produzido?

- ☐ Suspensão das aulas presenciais
- ☐ Ensino remoto emergencial
- ☐ Ensino híbrido
- ☐ Retorno presencial com protocolos

Finalidade principal do documento:

- ☐ Normatizar
- ☐ Orientar práticas pedagógicas
- ☐ Registrar ações e atividades
- ☐ Controlar frequência/participação

3. Análise das Normativas Municipais

3.1 Prescrições legais

O documento determina:

- ☐ Suspensão das atividades presenciais
- ☐ Implementação do ensino remoto
- ☐ Uso obrigatório de tecnologias digitais
- ☐ Uso de materiais impressos/mídias alternativas
- ☐ Protocolos de biossegurança

4. Análise do Portfólio Docente e do Plano de Trabalho

4.1 Organização do trabalho pedagógico

Tipo de atividades propostas:

- ☐ Institucionalizadas (programas oficiais)
- ☐ Elaboradas pelo docente
- ☐ Combinação de ambas

Evidências de reorganização curricular: _____

4.2 Saberes docentes mobilizados

O professor registra:

- ☐ Adaptações metodológicas
- ☐ Uso de materiais alternativos
- ☐ Valorização da cultura corporal
- ☐ Estratégias para manter o vínculo pedagógico

5. Análise das Tecnologias Digitais

Tecnologias utilizadas:

- ☐ Plataformas digitais
- ☐ Aplicativos de mensagens
- ☐ Vídeos
- ☐ Materiais impressos
- ☐ Outras: _____

Finalidade do uso:

- ☐ Estratégia emergencial
- ☐ Exigência normativa
- ☐ Opção pedagógica planejada

6. Análise das Planilhas de Presença e Atividades

6.1 Participação dos alunos

Nível de adesão às atividades:

- ☐ Alta
- ☐ Média
- ☐ Baixa

7. Síntese Analítica do Documento

Principais contribuições do documento para a compreensão do ensino remoto/híbrido:

ANEXO A - PARECER AVALIATIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1º e 2º CICLOS (PONTA GROSSA, 2020d)

Parecer Avaliativo 1º Ciclo

Educação Física														
JOGOS E BRINCADEIRAS			1º ANO				2º ANO				3º ANO			
			1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	Experimenta													
	Frui													
	Recria													
	Reconhece													
Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	Explica													
	Reconhece													
	Valoriza													
Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	Planeja													
	Utiliza													
Colaborar na sugestão e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	Colabora na sugestão													
	Colabora na produção													
	Produz textos													
GINÁSTICA			1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica de condicionamento físico	Experimenta												
		Frui												
		Identifica												
		Adota procedimentos												
	Ginástica de conscientização corporal	Experimenta												
		Frui												
		Identifica												
		Adota procedimentos												
	Ginástica circense	Experimenta												
		Frui												
		Identifica												
		Adota procedimentos												
Planejar e utilizar estratégias	Ginástica de condicionamento físico	Planeja												
		Utiliza												
		Planeja												

[illegible]

Parecer Avaliativo 2º Ciclo

Educação Física									
JOGOS E BRINCADEIRAS		4º ANO				5º ANO			
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Experimenta								
	Frui								
	Recria								
	Valoriza								
Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	Experimenta								
	Recria								
Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	Descreve								
	Explica								
GINÁSTICA		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo Coreografias com diferentes temas do cotidiano.	Ginástica de condicionamento físico	Experimenta							
		Frui							
		Recria							
	Ginástica de conscientização corporal	Experimenta							
		Frui							
		Recria							
	Ginástica circense	Experimenta							
		Frui							
		Recria							
Planeja e utiliza estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo.	Ginástica de condicionamento físico	Planeja							
		Utiliza							
	Ginástica de conscientização corporal	Planeja							
		Utiliza							
	Ginástica circense	Planeja							
		Utiliza							
Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade,	Ginástica de condicionamento físico	Experimenta							
		Frui							
		Identifica							
		Experimenta							
		Frui							

ANEXO B- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UEPG)UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Pesquisador: Silvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79234524.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.880.166

Apresentação do Projeto:

Trata-se apresentação do projeto de pesquisa “A educação física nas escolas municipais de Ponta Grossa - PR: percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem. O presente projeto de pesquisa (tese doutorado) tem como objetivo geral analisar as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR. A pesquisa será fundamentada pela Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (2001; 2016; 2019; 2020) para abordar as especificidades das crianças de seis a dez anos de idade. Pela legislação e pelos pressupostos teóricos da Educação Física no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental na esfera nacional e municipal (Brasil, 1996; 2017; Ponta Grossa, 2020). E, por estudos que tratam sobre prática pedagógica, ensino e aprendizagem, Educação Física escolar e sobre o ensino remoto e híbrido (Mizukami, 1986; Gilmeno Sacristán, 1999; Tardif, 2010; Libâneo, 2002; Freire, 1992; 1997; 2003; Darido, 2003; Coletivo de Autores, 1992; 2009; Nista-Piccolo; Moreira, 2009; 2014; entre outros); A pesquisa será realizada em dez escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR (duas escolas por região), e para a produção dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada, análise documental e os grupos de discussão. Os sujeitos participantes serão os professores

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 6.680.166

(as) de Educação Física das escolas campo da pesquisa. Os dados da pesquisa serão analisados de forma qualitativa, de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Espera-se que os resultados deste estudo contribuam

para o campo da Educação Física, apontando respostas e caminhos que permitam refletir sobre o desenvolvimento integral da criança, o processo de ensino e aprendizagem e a importância do ensino presencial para a construção da autonomia, criticidade e interação da criança consigo e com o meio em que está inserida.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco seria a recusa dos professores de Educação Física de participarem da pesquisa. Este seria o único risco associado a essa pesquisa. Segundo a CNS 466/2012 artigo V. 1 toda pesquisa com seres vivos envolve riscos em tipos e gradações variados, sejam eles considerados nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses. Segundo a resolução 510 de 07/04/2017 cap. IV art. 21 que traz a necessidade de que o risco ético deva ser graduado em níveis, de acordo com as características e circunstâncias do projeto, tipificação e gradação. Assim sendo, declaramos que esta pesquisa é de baixo risco, e que tais riscos serão prevenidos/tratados das seguintes maneiras: 1. Para assegurar a proteção de dados de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, não serão coletadas informações que possam identificar os participantes da pesquisa (tutores), como nome e endereço, dessa forma, não haverá risco de vazamento de informações que possam expor os participantes a riscos.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para conhecer as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, visando avaliar as possíveis lacunas no ensino e aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de tese tem como objeto de pesquisa as percepções docentes sobre as

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (41)3220-3282 E-mail: propesprosecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 6.680.166

repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa (Marconi; Lakatos, 1994), e tem como questão problemática: Quais as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR? A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR. A pesquisa será fundamentada pela Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (2001; 2016; 2019; 2020) para abordar as especificidades das crianças de seis a dez anos de idade. Considera-se a legislação e os pressupostos teóricos da Educação Física no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental na esfera nacional e municipal (Brasil, 1996; 2017; Ponta Grossa, 2020). Evidenciam-se os estudos que tratam sobre a prática pedagógica, o ensino e aprendizagem, a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino remoto e híbrido (Freire, 1992; 1997; 2003; Darido, 2003; Coletivo de Autores, 1992; 2009; Nista-Piccolo; Moreira, 2009; 2014; entre outros); A pesquisa será realizada em dez escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR, sendo duas escolas por região do município. Para a coleta de dados serão utilizados os instrumentos do questionário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e os grupos de discussão. Os sujeitos participantes serão os professores(as) de Educação Física das escolas campo da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: proespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 6.680.166

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2300597.pdf	09/06/2024 14:32:09		Acelto
Declaração de concordância	TERMOASSINADOprefeituraPG.pdf	09/06/2024 14:31:45	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOfinal.pdf	14/05/2024 16:26:02	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessoresFinal.pdf	14/05/2024 16:24:24	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto
Outros	PROTOCOLOPG.pdf	18/04/2024 09:42:48	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Final.pdf	17/04/2024 16:06:35	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaPrefeituraPesquisa_assinado.pdf	17/04/2024 14:29:46	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto
Outros	INSTRUMENTOSpesquisaFinal.pdf	12/04/2024 22:30:44	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propepssecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.890.166

PONTA GROSSA, 11 de Junho de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: proespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Pesquisador: Sílvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79234524.1.0000.0105

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.929.279

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa, e tem como questão

problemática: Quais as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR? A problemática está estratificada nas seguintes questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa: Quais os pressupostos teóricos metodológicos e estruturantes do planejamento de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, antes, durante e pós-pandemia? Quais os desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas

municipais de Ponta Grossa-PR, durante e após o período de pandemia? O objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR. Apontam-se ainda os seguintes objetivos específicos: Identificar os pressupostos teóricos metodológicos e

estruturantes do planejamento de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, nas

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3225-3262

E-mail: cep103@uepg.br

Continuação do Parecer: 7.529.279

escolas municipais de Ponta Grossa-PR, antes, durante e pós-pandemia; Especificar os desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas municipais de Ponta Grossa-PR, durante e após o período de pandemia. A pesquisa é qualitativa, e será fundamentada pela Teoria da Aprendizagem de Vygotsky para abordar as especificidades das crianças de seis a dez anos de idade. A pesquisa será realizada em dez escolas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR, sendo duas escolas por região do município. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário para mapeamento das possíveis escolas participantes, entrevista semiestruturada com os(as) professores(as) de Educação Física, análise documental do planejamento e os grupos de discussão com os(as) professores(as) de Educação Física. Os dados coletados serão analisados de forma qualitativa, de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo. O estudo sustenta a tese de que o sujeito se constrói na relação com o meio e com as pessoas, para a criança o movimento é essencial, é a principal forma para interagir, estabelecer relações, por meio da linguagem corporal ela se expressa e se comunica, o movimento é parte integrante da constituição da sua autonomia e identidade, sua falta no período pandêmico ocasionou fragilidades e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, as quais precisam ser consideradas, refletidas e discutidas pela comunidade acadêmica e escolar.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA-PR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

CAAE: 79234524.1.0000.0105

Submetido em: 14/10/2025

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Analisar as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR.

Objetivo Secundário:

Identificar os pressupostos teóricos metodológicos e estruturantes do planejamento de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco de Retenção, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.925.279

Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, antes, durante e pós-pandemia; Especificar os desafios, limitações e implicações do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas municipais de Ponta Grossa-PR, durante e após o período de pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco seria a recusa dos professores de Educação Física de participarem da pesquisa. Este seria o único risco associado a essa pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para conhecer as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR, visando avaliar as possíveis lacunas no ensino e aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo nacional, unicêntrico, prospectivo, randomizado. Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de Doutor, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UEPG. Número de participantes : 20 Professores de Educação Física da cidade de Ponta Grossa-PR, para entrevista semiestruturada, análise documental e grupos de discussão. Este projeto de tese tem como objeto de pesquisa as percepções docentes sobre as repercussões do ensino remoto e híbrido no ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Problemas no cronograma: No documento intitulado " A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: cnp105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.929.279

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Outubro de 2025

Assinado por:
Bruno Ribeiro Cruz
(Coordenador(a))

ANEXO C- CARTA DE ACEITE SMEPG



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Valério Rorchi, s/n 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220-3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES**, ocupante do emprego público de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada **"A Educação Física nas Escolas Municipais de Ponta Grossa-PR: Percepções docentes sobre repercussões do Ensino Remoto e Híbrido no Ensino e Aprendizagem"**, integrante do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a ser realizada pela pesquisadora Giovana Soares da Cunha da Silva e prof. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

LOCAL A SER REALIZADA A PESQUISA: 10 ESCOLAS MUNICIPAIS

Ponta Grossa, 03 de Junho de 2024.

Prof. ^a **Simone do Rocio Pereira Neves**
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 18.211 de 17/01/2021

ANEXO D- DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL: PORTIFÓLIO/PLANO DE TRABALHO E PLANILHAS

Portfólio



**4º e 5º ano
2021**

Este portfólio corresponde às aulas de Educação Física ministradas pela professora [REDACTED]

[REDACTED] o qual tem objetivo mostrar as atividades desenvolvidas ao longo do primeiro trimestre do ano letivo de 2021. Vale ressaltar que as atividades aqui expostas são atividades realizadas pelos educandos do 4º e 5º ano da respectiva escola. Ainda, as turmas subdivididas em A e B. Sendo assim a turma do 4º ano A contamos com 25 alunos; a turma do 4º ano B com 26 alunos; a turma do 5º ano A com 22 alunos e a turma do 5º ano B com 22 alunos, conforme abaixo relacionados.

4º ano A

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

4º ano B

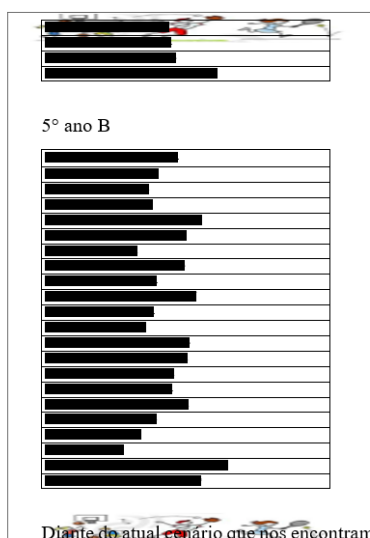
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

5º ano A

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]



Diante do atual cenário que nos encontramos, tivemos que nos adaptar ao ensino remoto para dar continuidade às atividades

educativas em ambientes virtuais. Desta forma o ensino remoto refere-se à ideia da interação por meio da adoção de tecnologias variadas, permitindo a comunicação, interação e a avaliação dos alunos. Vale ressaltar que uma semana utilizamos o planejamento da SME e na semana seguinte o planejamento da professora.

Neste sentido, segue abaixo as atividades, planejamentos, fotos e demais afins, conforme as semanas trabalhadas, as quais foram pensadas e projetadas para oferecer todo o suporte necessário de atendimento ao processo de ensino aprendizagem.

1º trimestre

Março

Semana 1 - 01/03 a 05/03

Aulas remotas com o programa Vem Aprender, onde foram trabalhadas as atividades propostas da unidade 1, as quais os objetos de conhecimento ficaram em torno da ginástica de conscientização corporal e condicionamento físico, visando elaborar conceitos gerais da anatomia e sistemas do corpo humano, ainda possibilitar reconhecer as capacidades físicas estimulando os educando para a prática efetiva da atividade. Abaixo segue o planejamento da SME, aplicado também pelo professor da escola de maneira remota, um trabalho em

conjunto para atingir um maior número de alunos como

também visando dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem do educando.

PLANEJAMENTO DE AULA EDUCAÇÃO FÍSICA 2021			
Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER - 2021		
Professor (a):			
Coordenação de Área:			
Turma: 4º ANO		UNIDADE 1 Aula: 01	Data: 01 de março
UNIDADE TEMÁTICA	Ginástica		
OBJETO DE CONHECIMENTO		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
Ginástica de condicionamento físico		Reconhecer e estimular as capacidades físicas primárias.	
Desenvolvimento	1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO		
	● apresentação do conteúdo e objetivos aos alunos; ● iniciação sobre a aula em formato de diálogo; ● Toda inicial, organização de materiais e alunos para o local onde a aula será realizada.		
	2ª ETAPA – DESENVOLVIMENTO DA AULA		
	Iniciamos com um alongamento dos membros superiores e inferiores;		
	Aquecimento: iniciar andando e passar ao trote devagar pela sua linha pré-determinada, e aos sinais do professor, realizar os movimentos ditos, ex.: SALTAR, ABAIXAR, CORRER NO LUGAR, POLICHINHO, ABDOMINAL, realizar os movimentos intercalando com a corrida;		
	Utilizando a escada de agilidade, que pode ser desenhada, ou feita com fita		

crepe, solicitar para crianças:



Iniciar pulando com os dois pés juntos dentro, e atravessar a escada,

- Passar com o pé direito dentro e esquerdo para fora;
- Passar com o pé esquerdo dentro e direito para fora;
- Passar pisando dentro e fora conforme imagem;



- Passo zigue-zague;



- Realizar o movimento na escada, utilizando uma bola segurando com a mão direita depois mão esquerda;
- Realizar o movimento na escada, jogando a bola pra cima com uma mão e pegando com a outra mão; (depende da coordenação motora da turma);
- Saltando alternando dentro e fora com ambos os pés;

• SEMPRE QUE OS ALUNOS TERMINAREM UM MOVIMENTO, O PROFESSOR PODE QUESTIONAR QUAL HABILIDADE FOI TRABALHADA, E EXPLICAR COMO ELA É DESENVOLVIDA.

3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA

➤ Com cada aluno no seu espaço pré-determinado, com o professor orientando nos questionamentos sobre a aula aplicada, e fazendo um relaxamento para que os alunos retornem calmas para sua sala de aula.

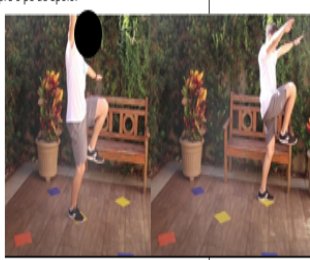
REFLEXÕES DE ATIVIDADES

Reflexões

Saltando no quadrante:
O aluno parte da posição inicial (início) e deve pular com os dois pés juntos seguindo a ordem da numeração, ou seja, do início para o 1, do 1 para o 2, do 2 para o 3, do 3 para o 4, do 4 para o 1, do 1 para o 2 e assim sucessivamente.



Equilibrando:
Realizar algumas marcações afastadas umas das outras, após o comando saltar em uma marcação e equilibrar em um pé só por 5 segundos, realizar outro comando e saltar para outra marcação e novamente equilibrar em um pé só por 5 segundos, prosseguir desta maneira a atividade, alternando sempre o pé de apoio.




PLANEJAMENTO DE AULA EDUCAÇÃO FÍSICA 2021			
Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER		
Professores:	[REDACTED]		
Turma: 5º Ano	UNIDADE 1 Aula: 01	Data: 01 a 06 de março	
Coordenação de Área:	[REDACTED]		
UNIDADE TEMÁTICA	GINÁSTICA		

OBJETIVO DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica de condicionamento físico	Realizar movimentos básicos da ginástica de condicionamento físico voltados, para a manutenção das capacidades físicas e do retorno à prática.
Desenvolvimento	1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO Apropriação do conteúdo Protocolo de saúde e higienização O que é a ginástica? O que é a ginástica de condicionamento físico? A importância da prática da atividade física. Alongamento 2ª ETAPA – DESENVOLVIMENTO DA AULA Atividade 1: Aquecimento (Para essa atividade vamos precisar de uma cadeira, essa atividade pode ser realizada em sala de aula) • Em pé e de costas para a cadeira, pela altura dos joelhos, o aluno deverá inclinar o tronco ligeiramente à frente enquanto projeta os quadris para trás e se apoia na cadeira. Depois, irá levantar até entender na pessoa. Muito importante: não recostar os mols como queda na subida, nem na descida.  Atividade 2: Elevação de joelhos (Para essa atividade vamos precisar de uma cadeira, essa atividade pode ser feita em sala de aula) • Sente-se cruz a calcanhar reta, sem apoiar a perna completa na cadeira, e coloque as mãos nos lados

da cabeça.
Levante um dos joelhos até o peito e, ao mesmo tempo, mova o cotovelo contrário para que ambos se encontrem.
Volte para a posição inicial e realize 15 repetições

Atividade 3: Desafio do quadrado

O aluno irá fazer um quadrado no chão para realizar as atividades.

O aluno deverá ficar com as pernas unidas dentro do quadrado e com os braços junto ao corpo. Ao sinal do professor irá realizar Polichinelos, tendo os pés unidos dentro do quadrado e pés afastados fora do Quadrado elevando os braços. Iremos realizar quantos polichinelos forem possíveis dentro do tempo de 30 segundos. Após realizar os polichinelos, na sequência, o aluno deverá:

Realizar um salto para frente saindo do quadrado e retornar ao centro. Realizar um salto para a

esquerda e retornar ao centro.
Realizar um salto para a direita e
retornar ao centro. Realizar um salto
para trás e retornar ao centro.

Atividade 4 – Deslocamento em cruz

Na quadra o professor irá posicionar 4
cones em forma de cruz. Ao sinal do
professor o aluno deverá realizar a corrida.

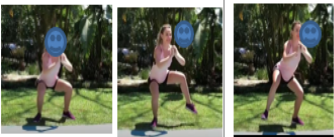
- O aluno deve se deslocar correndo para a frente até chegar ao 1º cone e logo após realizar a corrida lateral para a esquerda chegando ao 2º cone, em seguida para a direita chegando ao 3º cone e finalizará com a corrida de costas até o cone que foi seu ponto de partida.

Atividade 5 -Skipping alto

- O aluno deverá realizar uma corrida trotando bem devagar, o aluno deverá correr elevando os joelhos até a altura do quadril enquanto se desloca para frente.
- O aluno deverá ir até o ponto oposto e voltar até o ponto inicial realizando o movimento. Repetiremos esse movimento 5 vezes

Atividade 6- Hopslerlauf

- O aluno deverá realizar uma corrida em linha reta, alternando movimentos de braço e perna.
Esta corrida consiste em, elevar os joelhos e braços alternadamente
– braço direito e perna esquerda/ braço esquerdo – perna direita a 90 graus.
- Ao descer, os pés tocam o solo simultaneamente e paralelos, realizando novamente os saltos.
• O aluno deverá ir até o ponto oposto e voltar até o ponto inicial realizando o movimento. Repetiremos esse movimento 5 vezes.

	3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA Espaço de esclarecimento de dúvidas sobre a aula. Reforçar a importância do alongamento e da corrida para o condicionamento físico – importância da atividade física. Retomada do protocolo de higienização
Atividade	SUGESTÕES DE ATIVIDADES Abre e fecha Em pé, se posicionar com os pés juntos um do lado do outro, dar um leve salto deslocando as pernas para o lado, afastando e logo em seguida retornar para a posição inicial.  Passinho: Mantenha os pés paralelos e flexione as pernas apontando os joelhos para frente. Mantenha a coluna reta. Use as mãos para manter o equilíbrio. Olhar fixo à frente. Execute o exercício ficando apoiado sobre uma das pernas e com a outra eleve o joelho. Retorne a posição inicial e repita alternando as pernas. 

Cabe mencionar que as atividades tinham uma flexibilidade quanto a sua realização, ou seja, foram utilizados vários meios didáticos como: televisão, celular, mídias e plataformas sociais, video-aulas, etc. E mesmo com toda a variedade

didática pode-se dizer que houve pouca ou nenhuma procura dos alunos para realização das atividades propostas. Como vista na tabela abaixo:

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
1	0	0	0

Acredita-se que esta baixa procura é devido a adaptações no sistema de ensino, falta de recursos para assistir as aulas.

Semana 2 - 08/03 a 12/03

Aulas remotas com a professora da escola onde foram trabalhadas as atividades propostas da unidade 1, onde as quais os objetos de conhecimento ficaram em torno da ginástica de conscientização corporal e

condicionamento físico, visando elaborar conceitos gerais da anatomia e sistemas do corpo humano, ainda possibilitar reconhecer os aspectos físicos estimulando os educando

reconhecer		características estim	
TURMA: 4.º A e B / 5.º A e B		DATA: 17/02/2021	AULA SEMANA: 2
p			
p			
OBJETO DE CONHECIMENTO		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
Ginástica de conscientização corporal		Conhecer a estrutura anatômica básica, ossos, músculos, órgãos e tendões.	
1ª ETAPA: Mobilização Visual			
- Atividade 1: Breve apresentação das atividades propostas			
2ª ETAPA: Desenvolvimento			
- Atividade 2: Alongamentos variados ao som de música.			
- Atividade 3: Ginástica rítmica: Imitando o circo: os alunos deverão imitar os movimentos de ginástica do professor ou responder.			
- Atividade 4: Circuito: O aluno deve percorrer o circuito, onde, cada estação deverá executar um movimento corporal diferente.			
3ª ETAPA: Síntese Integradora			

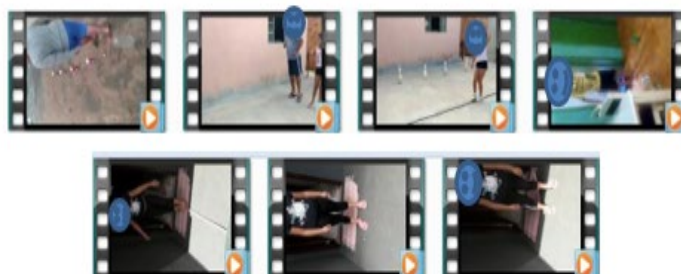
Nesta semana as atividades

desto foram: Imitando

todas as aulas são

mentos e aquecimento.

Algumas fotos:



4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
4	9	5	4

Acredita-se que os alunos começam a se adaptar ao novo formato de ensino e aderiram melhor as aulas, pois contam com um maior aproximação com o professor da escola, se sentem mais próximos a seu ambiente “natural”, tiram dúvidas, questionam, tem uma maior facilidade de contado.

Semana 3 - 15/03 a 19/03

Aulas remotas com o programa Vem Aprender. Deu-se início as atividades da unidade 2, onde a ginástica circense toma conta da aula, objetivando aprimorar os movimentos e construir uma familiaridade com a ginástica circense.

Foi proposta como atividade uma produção textual sobre a atividade da aula anterior, para reforçar e fixar a

aprendizagem. Como também propostas atividades como malabarismo, equilíbrio, atividades específicas das habilidades requeridas.

Abaixo segue o planejamento correspondente:

PLANEJAMENTO DE AULA EDUCAÇÃO FÍSICA III			
Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER		
Professor (s):			
Turma: 4º e 5º Ano	Unidade: 02	Ano: 02	Data: 15 a 26 de março
Coordenação de área:			
UNIDADE	GINÁSTICA		
TEMÁTICA			
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
Ginástica Circense	Experimentar e usufrir de atividades relacionadas a Ginástica Circense com ou sem aparelhos.		
Desenvolvimento	1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO Apresentação do conteúdo Protocolo de saúde e higienização		
	2ª DESENVOLVIMENTO 1- AQUECIMENTO INICIAL: Membros superiores e inferiores 2- HISTÓRICO DA GINÁSTICA CIRCENSE: Onde surgiu e o significado do nome ginástica 3- MALABARES COM SACOLAS - Pemas atadas na largura dos ombros, uma sacola em cada mão o aluno deve lançar para o alto as sacolas e pegá-las sem deixar cair no chão 4- EQUILÍBRIO ESTATICO - Os alunos devem subir em cima de uma lata começando com a perna direita, estender os braços lateralmente na altura dos ombros; estender a perna oposta para frente, para trás, para o lado e ficar na posição de equilíbrio. Deve permanecer em cada posição por três segundos; feito isso trocar a perna de base e repetir os mesmos movimentos 5- MEIO ROLAMENTO: Sentado, joelhos flexionados, abraçar com as mãos nos tornozelos (segurar entre o queixo e o peito uma folha de papel, segurar entre os pés outra folha de papel), balancear o corpo para trás sem soltar os pés e tocar a escápula no solo, levantar ficando de pé com os braços estendidos para frente sem soltar as folhas de papel. Repetir cinco (5) vezes. 6- EQUILÍBRIO NA TABUA: Os alunos para esta atividade vão precisar de uma garrafa pet 2 litros com água dentro ou um pedaço de cano para segurar e uma tabua pequena. Colocar a garrafa dentro no chão, e a tabua em cima da garrafa de forma que uma de suas pontas fique apoiada no solo. Ao sinal do professor colocar os pés um em cada ponta da tabua tentando se equilibrar por sobre a garrafa. Procurar ficar no mínimo cinco (5) segundos na posição. Repetir várias vezes até conseguir ficar por mais tempo se equilibrando. 7- AQUECIMENTO FINAL: Semanas alongar membros superiores e inferiores		
	3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA OBS: Lembrando que, cabe aos professores orientar seus alunos e respeitar os limites de cada um, levando em consideração que os alunos estão lá algum tempo sem atividades físicas mais intensas. Todos os materiais e local para realização da aula podem ser adaptados pelos Professores e familiares de acordo com realidade dos alunos. Para o tempo de aula na escola os professores podem complementar com outros exercícios de condicionamento físico ou aumentar o número de série e repetições propostas neste plano de aula.		

Relações	
SUGESTÕES	Equilibrista - Faça uma linha no chão com fita crepe ou riscar com giz, dê a cada criança um objeto para que equilibrem sobre a cabeça. Elas terão que andar com um pé na frente do outro sem deixar cair o objeto. Esta também é uma atividade que ajuda no desenvolvimento motor e fortalece o senso de equilíbrio. 
	



Notou-se que as atividades desta semana foram realizadas pelos mesmos alunos que participam sempre, a instabilidade da participação está diretamente relacionada a dificuldade de acesso, seja pela falta de internet ou do próprio aparelho, pelo horário das aulas decorrerem no mesmo horário de serviço dos pais ou até mesmo por falta de interesse por esse método de ensino. Abaixo a tabela com a participação dos alunos:

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
1	4	2	3

Recesso: 22/03 a 31/03

Abril

Recesso: 01/04 a 02/04

Semana 4 - 05/04 a 09/04

temática por vídeo-aula e alguns exercícios característicos. Segue abaixo o planejamento da aula correspondente:

[Redacted]	
TURMA: 4º A e B / 5º A e B	DATA: 17/02/2021 AULA SEMANA: 4
UNIDADE TEMÁTICA	Ginástica
OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
-Ginástica circense	-Desenvolver atividades da ginástica circense utilizando arcos, cordas, trampolim etc realizando saltos. -Desenvolver movimentos de cambalhota, vela, ponte, rodante, rolamentos para frente e trás.
DESENVOLVIMENTO	1ª ETAPA: Mobilização Vídeos - Atividade 1: Breve apresentação das atividades propostas.
	2ª ETAPA: Desenvolvimento Em ambiente aberto com espaço amplo. - Atividade 2: Alongamentos variados ao som de música.
	- Atividade 3: Malabarismo: com 2 e 3 bolas.
	- Atividade 4: Acrobacias: pirâmide humana, rolamento, ponte, estrela, abertura, cambalhota, etc.
	- Atividade 5: Cordas (corda bamba adaptada): Atividade para desenvolver o equilíbrio e concentração, primeiramente executada no chão, após andar por cima de bancos ou cadeiras com a ajuda do professor ou responsável.
3ª ETAPA: Síntese integradora Rolamento.	

Percebe-se que assim como a aula anterior as atividades desta semana foram realizadas pelos mesmos alunos

Aulas remotas com o programa Vem Aprender e interação com a professora, onde continuaram ser trabalhadas as atividades da unidade 2 que correspondem a e a ginástica circense, a qual objetivou aprimorar os movimentos e construir uma familiaridade com a ginástica circense. Foi proposta uma discussão desta

temática por vídeo-aula e alguns exercícios característicos. Segue abaixo o planejamento da aula correspondente:

[Redacted]	
TURMA: 4º A e B / 5º A e B	DATA: 17/02/2021 AULA SEMANA: 4
UNIDADE TEMÁTICA	Ginástica
OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
-Ginástica circense	-Desenvolver atividades da ginástica circense utilizando arcos, cordas, trampolim etc realizando saltos. -Desenvolver movimentos de cambalhota, vela, ponte, rodante, rolamentos para frente e trás.
DESENVOLVIMENTO	1ª ETAPA: Mobilização Vídeos - Atividade 1: Breve apresentação das atividades propostas.
	2ª ETAPA: Desenvolvimento Em ambiente aberto com espaço amplo. - Atividade 2: Alongamentos variados ao som de música.
	- Atividade 3: Malabarismo: com 2 e 3 bolas.
	- Atividade 4: Acrobacias: pirâmide humana, rolamento, ponte, estrela, abertura, cambalhota, etc.
	- Atividade 5: Cordas (corda bamba adaptada): Atividade para desenvolver o equilíbrio e concentração, primeiramente executada no chão, após andar por cima de bancos ou cadeiras com a ajuda do professor ou responsável.
3ª ETAPA: Síntese integradora Rolamento.	

Atividade 5: Círculo (corda bônus adaptada): Atividade para desenvolver o equilíbrio e concentração, primeiramente executada no chão, após andarão por cima de bancos ou cadeiras com a ajuda do professor ou responsável.



3ª ETAPA: Síntese integradora
Planejamento.

Percebe-se que assim como a aula anterior as atividades desta semana foram realizadas pelos mesmos alunos que participam sempre. Abaixo a tabela com a participação dos alunos:

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
1	5	3	4

Semana 5 - 12/04 a 16/04

Aulas remotas com o programa Vem Aprender e interação com a professora, onde trabalhou-se a unidade 3 que

correspondem aos esportes de campo e taco, visando com isso apresentar as origens, principais regras do esporte e desenvolver alguns fundamentos e habilidades do mesmo. Foi desenvolvida a atividade educativa do acerte o balde, uma fundamentação para o esporte golfe. Em todas as aulas é realizada uma sequência de alongamentos e aquecimento. Vale ressaltar que as atividades do planejamento do programa Vem Aprender e o da professora regente é flexível, as aulas são adaptadas conforme os materiais que disponibilizamos em casa, assim como adaptamos as necessidades dos alunos, não fugindo dos objetivos a serem cumpridos.

PLANEJAMENTO DE AULA EDUCAÇÃO FÍSICA 201			
Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER		
Professor(a):	[REDACTED]		
Turno: 4º Ano	Unidade 03	Aula: 03	Data: 12 a 23 de abril
Coordenação de área:	[REDACTED]		
UNIDADE	ESPORTES		
TEMÁTICA			
OBJETIVO DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		

Esportes de campo e taco

► Experimentar e fruir de um esporte de campo e taco (GOLFE);
► Desenvolver o conhecimento e as habilidades motoras (equilíbrio, coordenação motora, esquema espacial);
► Refletir e criar estratégias individuais para execução do jogo;
► Construção de material alternativo (taco e "bola").

Desenvolvimento

1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO

MATERIAIS UTILIZADOS:

1. Bolinha de meia, bolinha do desodorante roll-on, bolinha de papel;
2. Tacos e bolinhas profissionais para demonstração;
3. Cabo de vassoura;
4. Papelão;
5. Fita adesiva;
6. Tesoura;
7. Canetinha para decorar.

Para o taco de papelão:

Para o taco de PVC:

1. 1 cabo de vassoura (cortar cerca de 1m);
1. 1m

► Protocolo de biossegurança.

Apresentação da aula, objetivos e regras básicas (auxílio de slides com imagens):

- Campo;
- Equipamentos – bolinha e taco;
- Pontuação;
- Objetivo do jogo.

►

2ª DESENVOLVIMENTO

1. Fazer um taco com cabo de vassoura e papelão.
<https://escoladobem.com.br/passa-a-passo-mini-golfe/>
2. Alongamento com ênfase em membros superiores;



4. Atividade prática com exercícios educativos para iniciação a tacadas;

1ª - Dar a tacada na bolinha para acertar uma casquinha, a 10 passos de distância, repetir o movimento para fruir que deve "bater" na bolinha e "carregar" a bolinha.

2ª - Aumentar a distância da meta, sempre repetindo o movimento mais de uma vez.

3ª - Circuito com 3 ou mais metas espalhadas, simulando o campo de golfe e aumentando a dificuldade do exercício.



Dobre um papel ao buracos

acertar a bolinha e numere-os.



REGRAS

1- Você deverá acertar os buracos com a menor quantidade de tacadas possíveis.

2- A distância entre os buracos para fazer os buracos define a dificuldade de jogo. "buracos" para com a bolinha utilizando o 3- Ganha quem encaixar os 5 buracos com menos tacadas. 4- Desafie alguém "taco" e divirta-se!

Para outras variações você pode usar uma caixa de papelão e aumentar o grau de dificuldade.

3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA

5. Registro da atividade em casa, através da tarefa - SME.

6. Feedback de esportes que utilizam o taco como equipamento.

7. Retomar protocolo higienização.



COMO FAZER O TACO.

SUGESTÕES

<https://escoladobem.com.br/passo-a-passo-mini-golf/>

JOGOS E PASSATEMPO:
<https://www.chg.com.br/wp-content/uploads/2020/04/passatempo.pdf>

CURIOSIDADES:
<https://www.chg.com.br/o-golfe-o-campo/>

CAÇA PALAVRAS: ENCONTRE NO BANCO DE LETRAS ABAIXO, O NOME DOS ESPORTES DE CAMPO E TACO, QUE ESTÃO REPRESENTADOS NAS FIGURAS.



PLANEJAMENTO DE AULA EDUCAÇÃO FÍSICA VII

Escola: **PROGRAMA VEM APRENDER**

Professor (s):

Turno: 5º Ano				Unidade: 03	Aula: 03	Data: 12 a 23 de abril
Coordenação de área:				ESPORTES		
UNIDADE TEMÁTICA				ESPORTES		
OBJETIVO DE CONHECIMENTO				OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
Esportes de campo e taco				Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos alunos, utilizando os esportes de campo e taco.		
Desenvolvimento				1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO • Apresentação do conteúdo • Protocolo de biosegurança		

2ª ETAPA – DESENVOLVIMENTO DA AULA

Nesta aula vamos falar um pouco sobre o golfe. Golfe é um esporte no qual os jogadores usam diversos tipos de tacos para arremessar uma bola para uma série de buracos numa vasta extensão de terreno, usando o menor número possível de tacadas.

É um dos poucos esportes com bola que não exige uma área de jogo normalizada.

Em vez disso, o esporte é praticado num campo de grama, o qual geralmente consiste numa progressão de nove ou dezoito buracos.

Atividade 1: Golf Adaptado

- Para essa atividade vamos precisar de um rodo, 3 bolas de meia ou bolas de papel, duas garrafas pet e uma cadeira.
- O objetivo da nossa atividade será rebater a bola e acertar entre as garrafas, como se fosse um mini gol.
- Primeiro, vamos posicionar as garrafas com aproximadamente 50 cm uma da outra. Essas garrafas precisam estar a 5 ou 6 passos de distância do local onde vamos realizar as tacadas.
- Vamos utilizar um rodo para realizar o movimento de rebatida e assim realizar as tacadas do nosso jogo de golfe.
- O aluno irá colocar a bolinha na marca determinada e irá bater na bola tentando fazer com que ela passe entre as garrafas.
- Cada participante terá 3 tentativas para acertar a bola no alvo.
- Após realizar as tacadas em pé, podemos também realizar a mesma atividade só que agora sentado em uma cadeira, para dificultar um pouco mais.



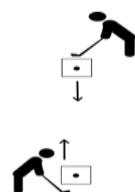

Atividade 2: Golf no quadrado

- Para essa atividade vamos precisar de fita crepe ou as marcações da lajota, uma bolinha pequena de papel e dois rodos ou duas vassouras ou duas garrafas para executar as tacadas.
- Essa atividade pode ser feita em duplas, como forma de competição.

- O objetivo dessa atividade será acertar o quadrado que vamos construir como se fosse o buraco no campo de golfe.
- Primeiro, vamos fazer 2 quadrados do mesmo tamanho com a fita crepe (ou utilizar a lajota como parâmetro). Esses quadrados serão feitos um em cada extremidade, sendo 1 para cada jogador.
- Cada quadrado deve estar posicionado a mais ou menos 4 ou 5 passos longos de distância.
- Tiraremos no sorteio para ver quem vai começar.
- O aluno estará posicionado ao lado do quadrado com a bolinha dentro do quadrado.

O objetivo é executar a tacada na bolinha fazendo com que a mesma chegue e fique dentro do quadrado do outro jogador. Um de cada vez, cada jogador irá realizar a tacada tentando acertar o quadrado do colega.

Vence quem conseguir acertar no quadrado do colega 3 vezes primeiro.



Atividade 3: Golfe bete

- Para essa atividade vamos precisar dos materiais utilizados nas atividades anteriores: 1 rodo ou vassoura para usar como taco, 1 bola de meia ou de papel e também de uma lata (achocolatado leite em pó) ou pote de plástico.
- O objetivo dessa atividade é a de realizar o movimento de rebatida, utilizando da dinâmica de um outro jogo, o bete centro como inspiração.
- Para essa atividade vamos precisar de pelo menos 2 pessoas.

8. Cada jogador deverá ter 1 lata ou pote, que será seu alvo para defesa;

9. Posicionados um de frente para o outro, cada jogador terá direito a arremessar (com as mãos) a bola em direção ao alvo do colega;

10. Para defender seu alvo, o jogador deverá rebater a bola que foi lançada em sua direção;

11. Cada jogador terá direito a 5 lançamentos e 5 rebatidas. Vence aquele que acertar mais vezes o alvo do colega ou aquele que realizar o maior número de rebatidas.



Atividade 4: golfe na lata

- Para essa atividade vamos precisar dos materiais utilizados nas atividades anteriores: 1 rolo ou vassoura para usar como taco, 1 bola de meia ou de papel e também de uma lata (achocolatado leite em pó) ou pote de plástico;
- Essa atividade poderá ser realizada em duplas como forma de competição;
- O objetivo dessa atividade será de iniciar a prática do golfe, simulando uma minipartida em 5 toques.

5- Vamos posicionar a nossa lata ou pote em um local afastado (pode ser um cômodo da casa diferente do que iniciaremos a partida);

6- Vamos definir o ponto inicial e iniciar o nosso jogo;

7- A ideia do jogo é bem simples, cada jogador terá 5 jogadas para fazer com que sua bola chegue ao buraco (lata);

8- No caso de competição o ideal é tentar chegar até o alvo no menor número de tacadas possível.

3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA

- Espaço para retira de dúvidas sobre a aula
- Retomada do protocolo de higienização

Reflexões



COMO FAZER O TACO



Visto que a participação continua sendo pelos mesmos alunos de sempre. Vale enfatizar que são diversos os meios oferecidos para os alunos para que estes participem mais ativamente das aulas, não apenas a televisão e video-aula, mais material impresso, áudios e etc. Abaixo a tabela com a participação dos alunos:

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
1	6	3	4

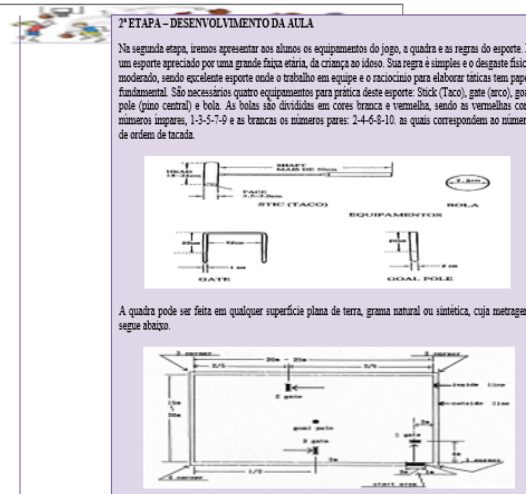
Semana 6 - 19/04 a 23/04

Aulas remotas com o programa Vem Aprender e interação com a professora, ainda trabalhando as atividades da unidade 3 que correspondem aos esportes de campo e taco, visando com isso apresentar as origens, principais regras do esporte e

desenvolver alguns fundamentos e habilidades do mesmo. Foi desenvolvida a atividade adaptada do golfe e confecção do material para que o educando pudesse ter alternativas para realizar a atividade em casa. Em todas as aulas é realizada uma sequência de alongamentos e aquecimento.

Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER		
Professor (a):	[REDACTED]		
Coordenação de Área:	[REDACTED]		
Turma: 4º e 5º ANOS	Aula 04	Data: 19/04 a 23/04	
UNIDADE TEMÁTICA	UNIDADE 03		
		Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos alunos, utilizando os esportes de campo e taco, em especial, o Gueitebol.	
ESPORTE CAMPO E TACO			
1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO			
Nesta etapa da aula haverá uma apresentação histórica do Gueitebol. Demonstrando seu surgimento, algumas regras e seus componentes.			
História de Gueitebol O Gueitebol foi criado em 1947 no Japão, logo após a II Guerra Mundial, por Eiji Sumitani, residente em Asahikawa, província de Hokkaido. Vendo o país abalado pela guerra, o fundador quis proporcionar às crianças uma brincadeira divertida. A partir do croquet (esporte muito popular na Inglaterra), Sumitani idealizou o gueitebol, que não necessitava de muito equipamento e nem de grande área, ideal para o Japão que possuía pouca área e grande população. A princípio o esporte foi pensado para crianças, mas, com o tempo começou a ter grande aceitação entre os idosos. Nos fins dos anos 80, o gueitebol começou a "estourar" em Ryukyu, e mais piscar de olhos espalhou por todo Japão. O fundador Eiji Sumitani faleceu em 1983, aos 65 anos. Estava se dedicando para unificação das regras do jogo. Após a regulamentação, o gueitebol se expandiu rapidamente, inclusive no exterior como na China e Brasil.			
Introdução do Gueitebol no Brasil O Gueitebol foi introduzido no Brasil por Matsuru Kuroki. Em novembro de 1978, foi ao Japão visitar o túmulo de seu antepassado e visitando um velho amigo, teve oportunidade de assistir um jogo de gueitebol. Ao ver as aplicações do jogo sobre as regras e técnicas, despertou um grande interesse. Logo em seguida, participou de vários treinos durante a sua estada no Japão, quando veio a ideia de sua introdução nas atividades do Clube dos Ancões do Brasil. Como os equipamentos eram volumosos e pesados, Kuroki			

	pensou em fabricá-los no Brasil, trazendo apenas o regulamento editado pela Associação de Gueitebol da província de Miyazaki. Após intensa busca, em 1979 encontrou uma indústria que fabricasse tacos e bolas. Em 17 de Julho de 1979, realizou o primeiro jogo em equipe no campo da Associação de Jovens de
	Fukuhaku. Em 1981, Sadamu Dan, ex-morador da colônia Itapeti interessou-se pelo esporte. Vieram alguns interessados na colônia Fukuhaku em Suzano para participar de treinos e ensaiamentos, levaram o livro de regulamentos. Finalmente, em 11 de Setembro de 1981, foi realizado no Brasil o 1º TORNEIO DE Gueitebol, promovido pelo clube de ancões Hakui-kan de Itapeti. A partir de 1982, o game ball começou a expandir, aumentando consideravelmente os adeptos. Tornou-se assim, necessário a criação de um órgão coordenador, e foi convocado uma reunião com representantes dos clubes de ancões. Em Julho do mesmo ano, mais de 200 pessoas reuniram-se na Associação da Colônia de Itapeti, onde foi celebrado o 1º Encontro de Clubes de Gueitebol do Brasil. Foi então fundada a Associação de Gueitebol do Brasil, para coordenar, divulgar e fomentar esta modalidade esportiva, tendo como 1º presidente, Sadamu Dan.

 2ª ETAPA – DESENVOLVIMENTO DA AULA Na segunda etapa, iremos apresentar aos alunos os equipamentos do jogo, o quadra e as regras do esporte. É um esporte apreciado por uma grande faixa etária, da criança ao idoso. Sua regra é simples e o desgaste físico moderado, sendo excelente esporte onde o trabalho em equipe e o raciocínio para elaborar táticas tem papel fundamental. São necessários quatro equipamentos para prática deste esporte: Stick (Taco), gate (arco), goal pole (pino central) e bola. As bolas são divididas em cores branca e vermelha, sendo as vermelhas com números ímpares, 1-3-5-7-9 e as brancas os números pares: 2-4-6-8-10. As quais correspondem ao número de ordem de tacada. A quadra pode ser feita em qualquer superfície plana de terra, grama natural ou sintética, cuja metragem segue abaixo. Vamos Jogar Reunindo 10 Jogadores Separa-se em dois grupos: 5 pessoas com bola vermelha e 5 com bola branca, iniciando sempre com o jogador da bola vermelha. A duração do jogo é de 30 minutos e dentro deste espaço de tempo, cada jogador deverá passar pelos Gates 1, 2 e 3 e por fim acurtar no goal pole. Este será o defeito "aguri" da jogada. OBS: para a execução dessa aula utilizaremos um taco, os gates e goal pole feitos com material reciclado. 3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA Nesta etapa recuperaremos algumas das regras e o que foi aprendido na parte histórica desse esporte, elencando como foram construídos os materiais utilizados em aula. REFERÊNCIA https://gueitebol.org.br/o-gueitebol/historia-do-gueitebol/
--

<https://www.youtube.com/watch?v=DmpeV8C1r74>

SME

TURMA: 4º e 5º ANOS DATA: 17/02/2021 AULA SEMANA: 4

UNIDADE TEMÁTICA: Esportes

OBJETO DE CONHECIMENTO: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

4º e 5º de campo e taca

Desenvolvimento

1ª ETAPA: Mobilização Visual

- Atividade 1: Breve apresentação das atividades propostas

2ª ETAPA: Desenvolvimento

Em ambiente aberto com espaço amplo.

- Atividade 2: Alongamentos variando as posições de estacas.

- Atividade 3: Construção das canetas de gol, com o boliche, utilizando garrafa pet e mantendo as regras.

- Atividade 4: Golfe no balde: acerte o balde.

- Atividade 5: Acerte o balde com um determinado número de tacadas.

- Atividade 6: Jogo: mini golfe.

3ª ETAPA: Síntese integradora
Relaxamento.

3ª ETAPA: Síntese integradora
Relaxamento.

Abaixo a tabela referente à participação dos alunos:

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
2	5	4	3

Semana 7 - 26/04 a 30/04

Aulas remotas com o programa Vem Aprender e interação com a professora, agora trabalhando a unidade 4 que corresponde aos esportes de invasão – basquete, objetivando apresentar as principais características e regras da modalidade assim como sua origem e vivenciar a prática. Em todas as aulas é realizada uma sequência de alongamentos e aquecimento. Abaixo o planejamento:

Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER		
Professor (a):	[REDACTED]		
Coordenação de Área:	[REDACTED]		
Turma: 4º e 5º ANOS	Aula 05	Data: 26/04 a 30/04	
UNIDADE TEMÁTICA ESPORTES	UNIDADE 04		

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
2	5	4	3

Semana 7 – 26/04 a 30/04

Aulas remotas com o programa Vem Aprender e interação com a professora, agora trabalhando a unidade 4 que corresponde aos esportes de invasão – basquete, objetivando apresentar as principais características e regras da modalidade assim como sua origem e vivenciar a prática. Em todas as aulas é realizada uma sequência de alongamentos e aquecimento. Abaixo o planejamento:

Escola:	PROGRAMA VEM APRENDER		
Professor (a):	[REDACTED]		
Coordenação de Área:	[REDACTED]		
Turma: 4º e 5º ANOS	Aula: 05	Data: 26/04 a 30/04	
UNIDADE TEMÁTICA ESPORTES	UNIDADE 04		

ESPORTES DE INVASÃO	Discutir e analisar as regras do basquetebol, contextualizando as possibilidades que o esporte oferece na prática. Proporcionar a prática e a origem do esporte.
---------------------	--

1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO Conversa inicial com as crianças, explicar que elas irão participar da aula de Educação Física e ressaltar a importância da atividade física para a saúde e para o nosso corpo. Falar os objetivos da aula. Na sequência, explicar quais os materiais que elas precisarão encontrar em casa, com a ajuda de um adulto, para a realização da atividade. Por fim, solicitar um espaço adequado para realizar a aula que garanta a segurança da criança. Materiais: - Bola (preferencialmente uma bola que queique no chão); - Papelão (pode ser usado qualquer material mais duro como caixas de sapatos ou de embalagens); - Fita adesiva; - Copinho descartável (pode usar rolinho de papel e até mesmo rolinho feito com chamex e durex); - Canetinha ou caneta; - Papel; - Bolide ou caixa; - Cones (pode usar qualquer outro objeto em seu lugar). *Caso não tenha algum desses materiais pode substituir por qualquer outro objeto semelhante.	
2ª ETAPA – DESENVOLVIMENTO DA AULA Atividade 1: Slides com o histórico, regras e fundamentos Iniciar a aula com um vídeo de introdução ao basquetebol, indagando se eles conhecem o esporte e o que eles sabem. Utilizar os slides para explicar o histórico, principais regras e principais fundamentos do basquetebol. Atividade 2: Alongamento Alongar e aquecer os membros superiores e inferiores. Atividade 3: Demonstração de alguns fundamentos do basquetebol Nesta atividade os alunos precisarão de uma bola, caso eles não tenham em casa, eles observar os movimentos que os professores irão fazer na TV. - Diferentes tipos de passe; - Arremesso; - Drible. Atividade 4: Bola no cesto https://www.youtube.com/watch?v=uPFCAUPLk&feature=youtu.be Você irá organizar uma linha com 5 cones (pode ser substituído por sapatos, garrafas ou brinquedos) e vai colocar um bolide ou uma caixa em frente a essa linha. O objetivo é utilizar o arremesso do basquete e acertar o bolide nas diferentes distâncias, caso o aluno não tenha uma bola em casa, deve-se dar a sugestão da bola de meia ou de papel. Pode ser feito em formato de competição também.	

	 Atividade 8: Jogo dos copinhos Montar um jogo com copinhos descartáveis, simulando cestas de basquete. Utilizar um papelão ou outro tipo de papel mais duro para o fundo do nosso jogo, em seguida desenhar 3 pequenas tabelas de basquete e colar os copinhos no meio das tabelas. Aqui pode se utilizar rolinho de papel higiênico ou confeccionar o rolinho com qualquer papel e durex. Escrever a pontuação em cada tabela, pode se utilizar as pontuações das cestas no basquete ou outra pontuação. Por último, confeccionar bolinhas de papel e prender esse papelão com as cestas em uma parede. O objetivo do jogo é acertar o maior número de cestas, pode se estipular uma pontuação final, caso esteja fazendo em formato de competição, e quem chegar nessa pontuação antes vence a partida.							
	 3ª ETAPA – SÍNTESE INTEGRADORA Lembrar, junto com as crianças, as atividades realizadas e ver se os objetivos da nossa aula foram alcançados.							
Reflexões	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Relação</th> <th>Direcionamento da atenção</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EU - BOLA</td> <td>Familiarização com a bola e seu controle</td> </tr> <tr> <td>EU - BOLA - ALVO</td> <td>Foco na finalização: objetivo do jogo</td> </tr> </tbody> </table>		Relação	Direcionamento da atenção	EU - BOLA	Familiarização com a bola e seu controle	EU - BOLA - ALVO	Foco na finalização: objetivo do jogo
Relação	Direcionamento da atenção							
EU - BOLA	Familiarização com a bola e seu controle							
EU - BOLA - ALVO	Foco na finalização: objetivo do jogo							



Abaixo a tabela referente à participação dos alunos, notou-se que quando a aula é sobre algum esporte com bola a adesão dos alunos é maior, por isso viu-se maior procura e participação dos mesmos.

4º ano A	4º ano B	5º ano A	5º ano B
7	7	2	4

De uma maneira geral, podemos dizer que o ensino remoto é desafiador, ainda não acessível pra todos, porém além dos inúmeros desafios possibilitou aos professores um novo olhar sobre suas metodologias e didáticas de ensino. Considerando ainda que o ensino remoto requer melhoria seja por parte dos alunos e professores que estão aprendendo a trabalhar e aprender nesta nova modalidade de ensino. Cabe destacar que nada substitui a vivência prática, os vínculos afetivos entre alunos e professores através da presencialidade.

Semana 8 - 03/05 a 07/05

Aulas remotas com o programa Vem Aprender e interação com a professora, onde continuaram ser trabalhadas as atividades da unidade 4, que correspondem aos esportes de invasão-basquete. Com intuito de reforçar a aprendizagem da aula anterior. Foram trabalhadas atividades condizentes ao esporte em questão. Vale ressaltar que sempre das atividades práticas propostas é realizado uma série de alongamentos que antecedem as atividades em questão.



Plano de Trabalho




PLANO DE TRABALHO REMOTO

Nome do professor: _____

Turma: 1ª A e 1ª B

Número de alunos atendidos (via Meet, Zoom, Chamada de Vídeo): _____

Número de alunos atendidos (sem acesso às mídias): _____

Total de alunos: 52 alunos

1) Metodologia de trabalho (especificar como será o trabalho realizado com os alunos que tem acesso às mídias e com os alunos que não têm acesso)

A metodologia utilizada nas aulas de Educação Física será realizada através de vídeo-aulas, com exibição vídeos, áudios e outros. Neste processo, para uma melhor apreensão crítica dos conteúdos da disciplina, os conteúdos das aulas serão apresentados de forma diversificada e adaptadas aos alunos e problematizados, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades a serem desenvolvidas, realizando o proposto para aquela aula, e que depois por meio de plataformas educativas, mídia social juntamente com os alunos, haja uma reflexão sobre a prática desenvolvida, levando em consideração reconhecer o que é específico de cada comunidade, enriquecendo e ampliando os conteúdos de acordo com as culturas e especificidade da escola. Será feita interação através de vídeos chamadas, mensagem, ligação entre outros.

2) Cronograma (escala de atendimento)

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:00	PA				
8:20	PA				
8:40	PA				
9:00	PA				

9:20	PA				
9:40	Intervalo				
10:00	PB				
10:20	PB				
10:40	PB				
11:00	PB				
11:20	PB				

3) Avaliação

Durante o ensino remoto a avaliação será de forma contínua, permanente e cumulativa, baseando-se nas manifestações corporais presentes nas atividades propostas, como também na mensuração das mesmas. Ainda será levado em consideração a participação do educando, interesse demonstrado no decorrer das aulas. Para favorecer uma avaliação coerente, justa e adequada será utilizado instrumentos diversificados que atendam a necessidade dos educandos. Ainda é importante ressaltar que as verificações do ensino remoto com diferentes abordagens e práticas quantitativas podem incluir: autoavaliação após videoaulas; participação nas atividades propostas por meio das mídias sociais ou escritas; observações; cumprimento das atividades, entre outras. Vale ressaltar que será sempre que necessário retomar os conteúdos não apropriados pelos alunos. Para favorecer uma avaliação coerente, justa e adequada será utilizado instrumentos diversificados que atendam a necessidade dos educandos.