

# As práticas letivas na educação física durante a pandemia: expectativas e realidades<sup>1,2</sup>

Nuno Miranda e Silva<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-3574-7679

Sónia Pereira Dinis<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-4492-0322

## Resumo

As restrições da pandemia desafiaram as características de proximidade e contacto físico da Educação Física (EF), o que poderá ter levado à reinvenção da disciplina. Contudo, no contexto português, temos pouco conhecimento da medida dessas limitações, em particular na relação de interdependência entre as práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem. E a reconfiguração dessas práticas não nasceu do vazio, mas decorreu de expectativas de entidades a montante, que afetaram a ação dos docentes. Porém, também se conhece pouco acerca da relação entre esse aconselhamento e a realidade do terreno, em face ao que estava previsto nos programas para condições de normalidade. Esse conhecimento será relevante para a intervenção e intencionalidade educativa do pós-pandemia e, no objetivo de preencher este vazio, implementamos uma investigação para aceder às práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem aconselhadas pelas entidades representativas da EF e adotadas pelos professores, em função do período pandémico. Inscreve-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e na modalidade de estudo interpretativo de base, com os dados recolhidos por análise documental e entrevista com guião semi-estruturado e tratados por análise de conteúdo. Os resultados sugerem que as práticas letivas foram desagregadas e perderam reciprocidade; e que as expectativas das entidades foram desajustadas face às necessidades dos professores no contexto. Assim, a EF, sensível à situação pandémica, dessensibilizou-se, devido à perda de relações entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem; e desprojetou-se, porque perdeu elementos do seu projeto curricular e a sua projeção educativa; o que pode contribuir para consolidar a marginalização da EF e aconselha à reconexão entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

## Palavras-Chave

Educação física – Pandemia – Ensino – Avaliação – Aprendizagem.

**1-** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no Harvard Dataverse e pode ser acedido em <https://doi.org/10.7910/DVN/OTTZVZ>

**2-** Agradecemos as recomendações e contributos dos/das revisores/revisoras. Temos a expectativa de que se revejam no artigo e a certeza de que a qualidade foi melhorada pela sua participação.

**3-** Universidade de Évora, Évora, Portugal. Contactos: [nuno.silva@uevora.pt](mailto:nuno.silva@uevora.pt); [soniapsidinis@hotmail.com](mailto:soniapsidinis@hotmail.com)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349262256>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

## ***Assessment, teaching and learning practices in physical education during the pandemic: expectations and realities***

### **Abstract**

*The constraints of the pandemic challenged the characteristics of proximity and physical contact of Physical Education (PE), which may have led to the reinvention of the subject. However, in the Portuguese context, we have little knowledge about the extent of these constraints, particularly in the relationship of interdependence between the practices of teaching, assessment, and learning. The reconfiguration of these practices resulted from the expectations of upstream entities, which affected the PE teachers' actions. However, little is known about the relationship between those recommendations and the school's reality, compared to what was foreseen in the curriculum for normal conditions. This knowledge is relevant for the post-pandemic intervention and educational intentionality. In order to fill this empty field, we implemented an investigation to access the practices of teaching, assessment and learning recommended by the PE representative entities and adopted by teachers, depending on the pandemic period. It falls within the interpretative paradigm, with a qualitative approach in the modality of basic interpretative study. Data was collected by documental analysis and interviews with semi-structured script and treated by content analysis. The results suggest that the teaching practices were disaggregated and lost reciprocity; and that the expectations of the entities were misaligned with the needs of teachers in the context. Thus, PE, sensitive to the pandemic situation, became desensitized, due to the loss of relationships between teaching, assessment, and learning. Also, PE became deprojected because it lost elements of its curricular project and its educational projection. These results may contribute to consolidate the marginalization of PE and advises the reconnection between teaching, assessment, and learning.*

### **Keywords**

*Physical education – Pandemic – Teaching – Assessment – Learning.*

---

### **Introdução**

Inês – que está no nono ano – tinha terminado a corrida da milha. Chorava e mostrava aflição e, quando se acalmou, explicou-nos: “Acho que corri muito e as minhas pernas ficaram estranhas. Não corria há muito tempo e assustei-me”.

Estas palavras, proferidas em junho de 2021, indiciam que a disciplina de Educação Física (EF) foi fortemente limitada pelas condições impostas pela pandemia. Contudo, no contexto português, o conhecimento sobre a medida dessas limitações escasseia. Apesar do Estado ter diagnosticado o impacto da pandemia nas aprendizagens, deixou de fora indicadores da EF (EQUIPA..., 2021); e as provas de aferição da disciplina dos anos letivos

de 2019/20 e 2020/21, que poderiam oferecer pontos de comparação foram canceladas (PORTUGAL, 2021).

Para além disso, a investigação internacional tem produzido muito conhecimento sobre a reinvenção da EF nesse período (e.g. ARAÚJO *et al.*, 2021; GONZÁLEZ-CALVO *et al.*, 2022; MACEDO; NEVES, 2021), mas não tem observado a relação de interdependência entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem, (Ausubel, 1982; Bruner, 1998), o que pode limitar a compreensão da situação; nem considerado as influências que levaram às modificações na EF. Elas não emergiram do vazio, mas de orientações superiores e aconselhamento de entidades representativas da EF que é preciso conhecer e pôr a debate, para que possamos aprender e prever melhores ações.

Nesse sentido, os objetivos da investigação que apresentamos são (a) descrever e interpretar as práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem aconselhadas (pelas entidades representativas) e desenvolvidas (na perceção de professores) na disciplina de EF durante o período pandémico, em face às práticas letivas habituais (por referência aos programas) e (b) promover a reflexão sobre os impactos dessas práticas.

Começamos com a revisão bibliográfica dirigida às práticas letivas em EF e às modificações impostas pela pandemia. Depois, apresentamos a estrutura da investigação, os resultados (as práticas aconselhadas e adotadas) e a discussão, focada no contraste entre as práticas esperadas, aconselhadas e relatadas e os objetivos da EF, com conclusões orientadas para as práticas letivas de EF no pós-pandemia.

## Revisão da bibliografia

Numa contextualização breve, o sistema de ensino obrigatório português envolve 12 anos de escolaridade (embora o país esteja a fazer um esforço para garantir acesso universal e público a três anos de ensino pré-escolar). Esse percurso está organizado em quatro ciclos de ensino que correspondem ao alcance de etapas de desenvolvimento e aprendizagem: o 1º ciclo (1º ao 4º ano), o 2º ciclo (5º e 6º ano), o 3º ciclo (7º ao 9º ano) e o ensino secundário (10º ao 12º ano). É no termo de cada um desses ciclos que deve haver uma decisão sobre se o aluno está, ou não, em condições de avançar para o próximo, o que significa que a retenção de alunos em outros anos é excecional (PORTUGAL, 2018).

No termo do ensino secundário, os alunos que pretendem enveredar por estudos superiores são ordenados a partir da média da classificação das disciplinas. Porém, essa média é ponderada (entre 35% e 50%) com a classificação que obtêm em provas de avaliação externa (Exames Nacionais). Tendencialmente, as disciplinas que são alvo dessas avaliações – não é o caso da EF – têm mais reconhecimento social, porque a sua importância é aumentada quanto ao futuro dos jovens.

Neste contexto, as aprendizagens da EF começam por decorrer no 1º ciclo na componente curricular da Educação Física, lecionada por um professor não especialista (assume a lecionação de todas as áreas do 1º ciclo)<sup>4</sup>. A partir do 5º ano de escolaridade e até ao 12º, a disciplina é lecionada por professores com formação específica. Apesar

---

**4-** Porém, caso as escolas tenham recursos humanos disponíveis, podem promover coadjuvações, nas quais o professor do 1º ciclo é coadjuvado por um professor com formação específica em EF.

desta diferenciação, as aprendizagens em cada um dos ciclos estão coordenadas entre si e seguem uma sequência lógica que, contudo, foi desafiada pelo período pandémico.

Então, estão em análise duas concepções diferentes acerca das práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem na EF: a dos programas e a que esteve sob constrangimentos da pandemia.

## **A educação física dos programas**

Na EF, a educação ocorre pelo movimento e a disciplina acolhe o potencial de desenvolvimento humano que pode ser encontrado na proximidade e contacto físico (ÖHMAN; QUENNERSTEDT, 2017). Estrutura-se em finalidades que concorrem para que os alunos desenvolvam competências de, por exemplo, desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e consciência ambiental, consciência e domínio do corpo (MARTINS *et al.*, 2017).

O percurso para essas grandes finalidades é flexível, de tal forma que talvez seja mais adequado falar em um projeto curricular, do que em currículo, porque, apesar de haver componentes transversais a todo o país, há um grau de gestão local das matérias, espaços de aula e estratégias, que resulta em currículos diferentes de turma para turma (JACINTO *et al.*, 2001) – e, nessa medida, os professores, responsáveis por essa gestão, assumem papéis de construtores críticos do currículo.

Apesar desta orientação educativa, a disciplina é ensombrada pela marginalização relativamente a outras áreas consideradas mais rigorosas (HARDMAN *et al.*, 2014; RICHARDS *et al.*, 2018) e pela desvalorização das suas finalidades educativas (WILLIAMS; PILL, 2019), em proveito da imagem de disciplina que abastece os alunos com atividades físicas orientadas, sobretudo, para a saúde. Ainda assim, é transversal entre os 5º e o 12º anos, atuando por práticas letivas específicas, dado tratar-se da única disciplina eminentemente motriz.

Essas práticas de ensino, avaliação e aprendizagem, apesar de traduzirem processos diferentes, apresentam emaranhamento, em que a alteração das condições de uma, tem influência nas outras (AUSUBEL, 1982; BRUNER, 1998). É essa interdependência que aqui tomamos como referencial educativo, já que traduz o caráter relacional, recíproco e adaptativo da educação.

Apesar de inscritas na complexidade da relação pedagógica, elas têm vindo a ser caracterizadas por dimensões (e.g. BORRALHO; FIALHO; CID, 2015) que, quando cruzadas com orientações curriculares (JACINTO *et al.*, 2001) e referenciais científico-pedagógicos da EF, permitem uma base de análise.

## **Ensino**

No ensino, a planificação e a organização resultam de um momento inicial aprofundado de diagnóstico (4 a 6 semanas), que estará na base do projeto de ensino e aprendizagem de cada turma (CARVALHO, 1994), reformulado várias vezes ao longo do ano, para potenciar a aprendizagem. Então, os recursos, espaços e materiais utilizados estão vocacionados para

as necessidades dos alunos e não para uma organização fixa. Como se disse, o currículo é flexível e prevê que as matérias e níveis de desempenho a ensinar variem em quantidade e qualidade, o que origina percursos diferenciados e co-construídos, em que os alunos tomam decisões ativas que influenciam a ação docente – aliás, eles são recursos de ensino dos outros alunos (por exemplo, pares de danças sociais).

Para além disso, a disciplina assenta em princípios pedagógicos para que o tempo de aula seja integralmente cumprido (por exemplo, 180 minutos por semana no ensino secundário), haja muito tempo de prática – ele será relevante para a aprendizagem motora e o alcance de intensidades que resultem no desenvolvimento da aptidão física (KAHAN; MCKENZIE, 2015) –, os grupos de trabalho sejam organizados para a aprendizagem e as tarefas assentem no global (o jogo, a prova, o concurso), com os exercícios analíticos a servirem para ajudar os alunos a aprender elementos cujo sentido é desafiado nessa globalidade.

Dir-se-ia que os principais instrumentos do professor na aula são a observação e o *feedback*, ambos com orientação formativa, de tal forma frequentes que se pode dizer que estão entranhados na prática pedagógica (Hay, 2006) e originam um subproduto traduzido em “os professores de EF estão mais perto dos alunos”.

## **Avaliação**

A avaliação na EF está vinculada às áreas das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos.

Nas atividades físicas, situa os alunos em níveis de desempenho comuns a todas as escolas (e isso credibiliza a classificação da disciplina externamente), o que permite que os alunos sejam colocados face ao desempenho esperado; e, em certa medida, a avaliação resulta de interdependências, uma vez que o comportamento dos alunos influencia a tarefa de avaliação (por exemplo, o jogo de basquetebol) e, portanto, o desempenho dos colegas.

A aptidão física é regida por testes normalizados que medem as capacidades motoras (força, resistência, velocidade, flexibilidade e destreza) e as colocam face a valores que apontam se o aluno se encontra, ou não, dentro de parâmetros de saúde (DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO; FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA, 2022).

Também aqui, a avaliação encontra objetivos formativos, provendo informações para que os alunos aumentem os seus níveis de saúde. Essa ação adota um referencial multicausal de saúde, focado no reconhecimento de que a saúde requer a posse de recursos físicos, pessoais e sociais que, interagindo, permitem aspirar a um estado de bem-estar que possibilite cumprir vidas felizes (WHO, 1946). Por isso, a área da aptidão física encontra-se coordenada com a área dos conhecimentos, na qual decorrem parte das aprendizagens sobre saúde e bem-estar (por exemplo, relação com o meio ambiente, afetividade, alimentação e repouso) (JACINTO *et al.*, 2001).

Assim, nos conhecimentos, a avaliação dirige-se aos elementos teóricos que os alunos devem revelar. Estes são crescentemente mais complexos para que, no 12º ano, os jovens sejam capazes de implementar, com autonomia, processos de melhoria da aptidão

física e de estilos de vida saudável e interpretar a relação cultural e societal dos desportos e atividades físicas e desportivas.

O sucesso na disciplina é considerado em função da inter-relação entre as três áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), orientado para o ecletismo, em que cada uma das áreas é importante e indispensável, o que afasta a disciplina de médias aritméticas (os alunos devem evidenciar sucesso nas três áreas de avaliação).

## **Aprendizagem**

Dado o currículo flexível, a aprendizagem traduz percursos muito diferenciados, o que oferece poder aos alunos e respeita as suas motivações. Sobretudo, está vinculada com o futuro: se os ex-alunos estiverem, enquanto cidadãos, a praticar atividades físicas e desportivas, a cuidar de si, a relacionar-se positivamente com o meio ambiente, a colaborar com os outros, e orientados para a transcendência pessoal, então terão aprendido e alcançado as finalidades da disciplina.

Ademais, os alunos são participantes muito ativos na sua aprendizagem. Primeiro, porque podem optar sobre a alocação da sua motivação e empenho, na medida em que o sucesso educativo aceita a seleção das matérias em que há melhor desempenho (em vez de considerar todas as matérias) – aliás, muitas vezes são os alunos que escolhem ou desenham a tarefa/progressão mais adequada para o momento. Segundo, porque a aprendizagem implica colaboração com colegas e com grupos e ajudas diretas a outros alunos (por exemplo, na ginástica). Finalmente, porque a relação pedagógica com o professor ocorre, maioritariamente, em proximidade, através do corpo e do desempenho imediato e não através de instrumentos em papel, o que implica o contributo direto para a aprendizagem.

## **A pandemia e a educação física**

Na pandemia, cerca de 80% das crianças do mundo perderam o acesso normal à educação (VAN LANCKER; PAROLIN, 2020), devido a medidas de proteção da saúde. Para além disso, o período fez soar os alarmes por ter aumentado os níveis de inatividade de crianças e jovens (DALLOLIO *et al.*, 2022; RENZO JÚNIOR; CORREIA, 2020; TULCHIN-FRANCIS *et al.*, 2021), o que juntou uma pandemia viral a outra de sedentarismo (HALL *et al.*, 2021; VARELA *et al.*, 2021).

Em particular, os meios pelos quais a EF atua foram desafiados devido aos confinamentos e à necessidade de distanciamento físico. Em Portugal, nos anos letivos iniciados em 2019 e 2020, isso traduziu-se em 28%<sup>5</sup> de aulas em ensino remoto e em 37%<sup>4</sup> das aulas presenciais condicionadas, porque deveriam decorrer sem contacto físico, com afastamento de 3 metros entre alunos, com rotinas de higienização adicionais e limitações no número de alunos nos balneários (DGS, 2020).

---

**5-** Há alguma variação em função do ano de escolaridade. Usamos os valores do 12º ano de escolaridade, que é aquele em que as atividades letivas encerram mais cedo. Os cálculos têm em consideração apenas os confinamentos nacionais. Algumas localidades, escolas, professores ou turmas podem ter recebido ordem de isolamento profilático, o que aumenta este valor.

Investigações sobre condicionamentos semelhantes, revelam que obstaculizaram a aprendizagem e o ensino, pois levaram à limitação de espaços e equipamentos escolares e ao redimensionamento das dinâmicas dos jogos desportivos coletivos (GOIS *et al.*, 2021; VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2021).

E quando o ensino aconteceu remotamente, recorreu a instrumentos inabituais nas práticas letivas, a partir do racional de que a EF poderia manter os alunos em forma e saudáveis (BAENA-MORALES; LÓPEZ-MORALES; GARCÍA-TAIBO, 2021). Socorreu-se do espaço do lar e do apoio pedagógico da família; de vídeos, aplicações, qualquer equipamento com versatilidade para possibilitar a prática física e de conteúdos novos, como técnicas de relaxamento (DAUM *et al.*, 2021; NYENHUIS *et al.*, 2020; KILLIAN *et al.*, 2021).

Face a estas novas exigências, os docentes buscaram ativamente por desenvolvimento profissional que aproximasse as suas competências às necessidades de ensino remoto e ensino condicionado (CENTEIO *et al.*, 2021). Em Portugal, várias entidades representativas dinamizaram os denominados *Massive Open Online Courses*, com a participação de centenas de professores, em que foram oferecidas estratégias gerais e referências de boas práticas, o que corresponde a re-instrumentação (focada em melhores técnicas de ensino) e remodelação (orientada para a aprendizagem da aplicação de orientações superiores), com tendência para desconsiderar os fatores sociais e culturais que influenciam as práticas letivas (SACHS, 2009).

Ainda assim, os dados disponíveis sugerem que o processo de ensino encontrou dificuldades em monitorar as rotinas e a participação dos alunos (BAENA-MORALES, LÓPEZ-MORALES; GARCÍA-TAIBO, 2021) e levou ao aumento dos níveis de stress docente, devido a dificuldade em lidar com tecnologias, redução de atividades face-a-face, preocupações em entregar bons processos de ensino e flexibilização do tempo de trabalho (MOROCHO *et al.*, 2021; PATO; FONTAINHA, 2021).

Em resultado, alguns autores interpretaram que as alterações levaram à reinvenção da disciplina (ARAÚJO *et al.*, 2021; GONZÁLEZ-CALVO *et al.*, 2022; MACEDO; NEVES, 2021). As práticas letivas foram alteradas e os professores criaram formas diferentes/novas de intervir (MACEDO; NEVES, 2021; ARAÚJO *et al.*, 2021), o que parece estar na origem de sentimentos de que a EF perdeu a sua identidade (GONZÁLEZ-CALVO *et al.*, 2022; VARELA *et al.*, 2021). Sabemos, aliás, que parte da identidade profissional dos professores de EF nasce nas suas experiências sócio corporais (Figueiredo, 2018) e que o corpo é, para o docente, um instrumento didático (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010) – que a pandemia fez desaparecer.

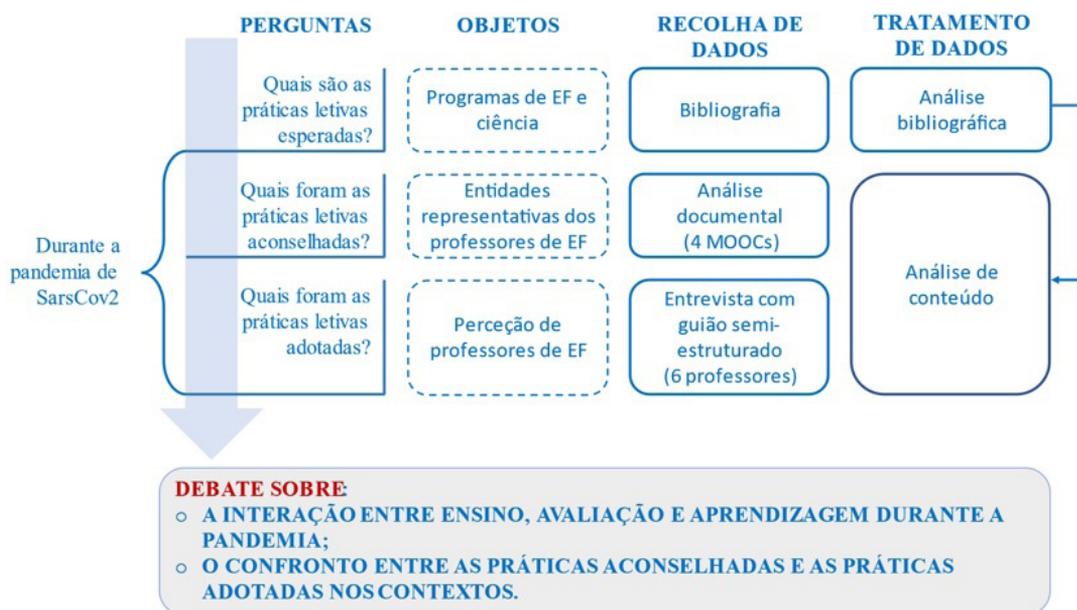
Para além disso, o período pandémico pode ter reforçado a marginalização da EF, porque foi reduzida ao papel de mecanismo não farmacológico de saúde pública (ATIKOVIĆ *et al.*, 2020; HO; CHEE; HO, 2020; SILVA-FILHO *et al.*, 2020) e a sua orientação educativa diminuída (CRUICKSHANK *et al.*, 2021).

## Metodologia

Face aos objetivos, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo, porque assenta na compreensão da realidade pela interpretação da perspetiva dos intervenientes

(GUBA; LINCOLN, 1998); assume uma abordagem qualitativa, já que mobiliza documentos e percepções de agentes para compreender o fenómeno; e a modalidade de estudo interpretativo de base (MERRIAM; TISDELL, 2016), de acordo com o desenho seguinte (Figura 1):

**Figura 1-** Desenho geral da investigação



Fonte: Elaboração dos autores.

A recolha de dados ocorreu por análise documental e entrevista semi-estruturada.

A análise documental foi usada para os dados das práticas letivas aconselhadas pelas entidades. Foram mobilizados quatro *webinars* promovidos pela Sociedade Portuguesa de Educação Física e Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (ou associações integradas), cuja temática se dirigia às práticas letivas de EF para o enfrentamento do período pandémico (orientações gerais, avaliação, jogos desportivos coletivos e ginástica). Neste caso, esses documentos traduziram o processo social de influência e aconselhamento (MERRIAM; TISDELL, 2016), com a vantagem de não serem intrusivos e persistirem no tempo.

As entrevistas foram usadas para recolha das percepções dos docentes. Justificam-se porque se pretendeu dar voz às pessoas que interpretaram as influências sociais que estavam em campo, no reconhecimento de que os professores são construtores de currículo que não se limitam a implementar recomendações (PORTER; FUSARELLI; FUSARELLI, 2015). Foram realizadas entre os dias 27 de abril e 5 de maio de 2021, em encontros digitais via plataforma Zoom, altura em que as aulas de EF decorriam, ainda, com alguns cuidados relativos à proximidade entre alunos. As sessões foram gravadas e tiveram duração entre os 35 e os 60 minutos, tendo sido transcritas para efeitos de tratamentos de dados.

Optou-se por guião semi-estruturado na medida em que os objetos em estudo (as práticas letivas) estão consistentemente estudados, o que permite que a pesquisa esteja focada nos pontos de interesse científico específico (CRESWELL, 2012). Foi elaborado por blocos temáticos, na expectativa de recolher informação sobre o ensino, a avaliação e a aprendizagem (QUADRO 1).

Considerou-se dois momentos de testagem do instrumento: na elaboração, procedeu-se à análise crítica junto de dois investigadores experientes na condução de pesquisas qualitativas, o que originou duas alterações. Posteriormente, experimentou-se o guião (disponível como material complementar), na forma de uma entrevista, para testar o sistema de categorias a usar na análise de conteúdo e a capacidade de gerar dados úteis.

Quanto aos participantes, o critério de convite foi o da diversidade, no racional de que poderia ajudar a compreender a situação em função de elementos que variam no corpo docente: experiência profissional, distrito de lecionação, vínculo laboral e ciclos de ensino de lecionação. Isto resultou no convite, por conveniência, a seis professores (número considerado adequado face aos recursos disponíveis para a investigação), todos licenciados em ensino da EF e a lecionar em seis distritos de Portugal continental. Três professores lecionam o ensino secundário e o 3º ciclo e os outros três apenas o 3º ciclo. Quatro professores são efetivos, têm mais de vinte anos de serviço e ocuparam ou ocupam cargos de coordenação pedagógica. Um dos docentes não tem experiência com atividades de desenvolvimento curricular; um docente nunca lecionou o ensino secundário; e quatro docentes coadjuvaram atividades do 1º ciclo.

Na salvaguarda dos princípios éticos da pesquisa, todos receberam a informação acerca dos objetivos e métodos de investigação, participação esperada e acesso e direitos sobre os dados (esta informação era, aliás, de acesso público) e consentiram através da aceitação expressa, via e-mail e, depois, confirmaram a aceitação no início da entrevista.

O tratamento de dados ocorreu por análise de conteúdo (Bardin, 1995) com redução dos dados para integrar categorias apriorísticas, determinadas a partir da conceptualização acerca das práticas letivas de EF, considerando as categorias de indicadores mais relevantes (Quadro 1) – ainda que seja preciso ter em conta que os processos de ensino, avaliação e aprendizagem estão de tal forma interligados que, por vezes, os indicadores se confundem e relevam para mais do que um domínio (BORRALHO; FIALHO; CID, 2015). Os autores assumiram papéis independentes, com o primeiro a fazer o tratamento e a segunda a adotar a revisão e análise crítica do mesmo.

**Quadro 1** – Temas e categorias (referência do guião e do tratamento dos dados)

	Temas		
	Ensino	Avaliação	Aprendizagem
Categorias	Intensidade Organização Tempo de aula Comunicação/Instrução Matérias/currículo Ensino no confinamento	Atividades físicas Aptidão física Conhecimentos Classificação e referenciais de coordenação da avaliação Avaliação no confinamento	Aprendizagens essenciais Aprendizagens específicas (mais/menos) Motivação Atividades físicas Aptidão física Higiene Experiências de aprendizagem Aprendizagem no confinamento

Fonte: Elaboração dos autores.

O tratamento foi auxiliado pelo programa *QDA Miner* e antecedido pela validação da transcrição pelos participantes (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994). Dois participantes optaram por acrescentar informação e um participante por substituir a transcrição por respostas escritas.

Tratando-se de um estudo interpretativo, em abono da credibilidade e confiabilidade da pesquisa, esclarecemos que os autores têm experiência em pesquisa de abordagem qualitativa, que um dos autores tem formação inicial na área da EF e que todos os dados da pesquisa estão disponíveis (SILVA, 2022).

## Resultados

De acordo com os objetivos da pesquisa, os resultados estão dirigidos a caracterizar as práticas letivas de ensino, aprendizagem e avaliação recomendadas (pelas entidades representativas da EF) e postas em prática (na perceção dos professores), com enquadramento do que está previsto nos programas da disciplina.

## Ensino

Os resultados acompanham outros estudos (GOIS *et al.*, 2021; VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2021), ao evidenciar que o ensino da EF redimensionou o recurso aos Jogos Desportivos Coletivos, promoveu o afastamento físico e reconfigurou estratégias de ensino. Mas também evidenciam que há diferenças significativas entre o ensino aconselhado pelas entidades e o relatado pelos docentes (Figura 2).

**Figura 2-** Resultados ensino

Programas de Educação Física	Aconselhamento entidades	Relatos professores
Tempo de aula		Redução do tempo útil de aula
Tempo de prática	Desvio de algum tempo para instrução sobre segurança	Redução do tempo de prática
Comunicação	Reforço gestual	Aumento da correção de comportamentos
Currículo	Manter currículo, adaptar níveis	Alterar o currículo
Ensinar no jogo	Ensinar no jogo condicionado	Ensinar na situação analítica
Gestão dos espaços	Organizar para aulas ao ar livre e afastamento dos alunos	Menos acesso a espaços adequados
Grupos para a aprendizagem.	Grupos para a segurança	

Fonte: Elaboração dos autores.

**Legenda:** A coluna verde - as práticas esperadas; a **amarelo** - afastamento das práticas esperadas; a **vermelho** afastamento das práticas esperadas e aconselhadas.

Como princípio, as entidades preveem alterações para garantir a segurança. Numa primeira fase (durante o confinamento) deixam claro que os objetivos da disciplina não podem ser alcançados, mas ao longo do tempo (no ensino presencial condicionado), o discurso está na defesa da presencialidade da EF e nas alterações do processo de ensino para que os objetivos sejam assegurados.

No planejamento, defendem a manutenção do currículo para que as matérias nucleares sejam abordadas, o que implica condicionamento das experiências de aprendizagem (introdução de faltas na quebra das regras de segurança), aumento de situações de trabalho individualizado (particularmente para desenvolvimento da aptidão física) e a adoção de formas de organização que se constituem como jogo (por exemplo, 3x1), mas que se afastam da igualdade de circunstâncias (3x3).

Aconselham cuidados para com a intensidade das aulas, para que não se provoque respiração ofegante (a respiração foi considerada um fator de risco); e assumem que terá de haver limitações à higiene dos alunos, devido às necessidades de evitar o banho na escola e reduzir o número de alunos nos balneários.

Depois, sugerem a formação de grupos por critérios de responsabilidade dos alunos (e não tanto pedagógicos), para salvaguardar o afastamento físico e, na área da comunicação (instrução e *feedback*), aconselham mais expressividade gestual, para responder aos problemas causados pelo uso da máscara. Também aconselham que, durante o confinamento, o ensino procure a igualdade de oportunidades, com o foco na garantia de atividade dos alunos.

Já os professores, relatam adaptações que parecem ter metamorfoseado (e não apenas flexibilizado) o currículo.

Quanto ao planejamento e à organização do ensino, algumas matérias foram muito mais abordadas (atletismo, raquetes e orientação) e outras, com caráter nuclear, foram excluídas (em alguns casos alguns jogos coletivos e em todos a ginástica acrobática) – e não meramente adaptadas – ou houve reconfiguração dos níveis de desempenho:

As ginásticas ainda não dei, não abordei a ginástica, [...]. Jogos desportivos coletivos não realizei, posso vir a realizar, mas só e se vier a realizar, só faço trabalho das ações técnicas [...]. (Professor 4).

Em seguida, o ensino ocorreu por alteração das experiências de aprendizagem, com aumento das tarefas analíticas, do jogo com oposição passiva, sem oposição ou com condicionamento (por exemplo, sem ressalto):

[...] voltarmos um bocadinho àquilo que nos outros anos, há dez, quinze anos, fomos cada vez abandonando mais e voltamos um bocadinho às situações analíticas de um para um, fazer passes, coisas assim do género [...]. (Professor 2).

O acesso aos espaços também foi transformado. A tendência foi para menos aulas nos pavilhões e mais ao ar livre – tal como aconselhado pelas entidades –, o que trouxe consequências negativas na quantidade e qualidade das aulas: em três escolas os espaços exteriores encontravam-se degradados e levaram a limitação da prática motora e numa das escolas, cumulativamente, o pavilhão foi mobilizado para a vacinação e ficou indisponível.

A dinâmica do tempo de aula também foi alterada. Em duas escolas, o tempo real da aula foi diminuído (nas restantes já o estava), porque os alunos passaram a entrar mais tarde e a sair mais cedo, para que os balneários pudessem ser desinfetados; em todas as escolas, houve adição de tarefas de desinfecção, aumento do tempo dedicado à instrução/correção de comportamentos dirigidos a regras de segurança e de paragens dos alunos, por desconforto no uso da máscara, o que diminuiu o tempo de prática. Isto, reduziu a intensidade da aula, apesar de, pontualmente, as tarefas analíticas terem contribuído para a manter.

[...] na realidade devido à higienização de materiais e espaço, mais arrumação, traduziu-se em mais ou menos vinte e cinco a trinta minutos de aula. (Professor 4).

Durante o confinamento, o ensino parece ter seguido os percursos antecipados por outros autores (DAUM *et al.*, 2021; NYENHUIS *et al.*, 2020; KILLIAN *et al.*, 2021), com diversidade entre escolas: umas optaram pelo desenvolvimento de atividades de aptidão física e por garantir, como aconselhado, a atividade dos alunos, o que implicou, em algumas escolas, a introdução de conteúdos adicionais aos programas (por exemplo, atividades de *body and mind*); outras por conteúdos teóricos e orientados para a reflexão dos alunos.

## Avaliação

Os dados sugerem que as entidades representativas da EF e os professores estão harmonizados na aptidão física e conhecimentos (mantendo as práticas habituais) e divergem sobre a avaliação das atividades físicas e o uso das classificações para o concurso de acesso ao ensino superior (Figura 3).

**Figura 3-** Resultados avaliação

Programas de Educação Física	Aconselhamento entidades	Relatos/perceções professores
Avaliação - Referenciais nacionais de coordenação de escolas	Manter os referenciais mas com adaptações	Alterações variadas e descoordenadas entre escolas
Atividades físicas e desportivas	Manter os níveis mas alterar o seu conteúdo	Reduzir n.º de níveis, subjetividade, alterar conteúdos
Aptidão física	Manter	Manter
Conhecimentos	Manter	Manter
Avaliação formativa	Alguns <i>feedback</i> para novas regras e atitudes	Alteração da estrutura do <i>feedback</i>
Classificação - Regras claras e coordenadas para a classificação	Manter as regras de classificação, com alteração dos conteúdos	Alteração descoordenada das regras de classificação

Fonte: Elaboração dos autores.

**Legenda:** A verde as práticas esperadas; a amarelo afastamento das práticas esperadas; a vermelho afastamento das práticas esperadas e aconselhadas.

As entidades centram-se na necessidade de avaliar o que se ensinou. Começam por defender que a classificação da disciplina tem pouca validade interna - e sugerem que o conhecimento anterior acerca dos alunos pode ser convocado para avaliar os alunos no confinamento.

[...] mais do que não dar a classificação é tornar claro, muito claro, dentro das nossas escolas que nós estamos numa condição, numa situação difícil, mais difícil que qualquer outra disciplina [...] e de apelar que, associado à classificação do segundo período, pudesse haver de alguma forma declarações para a ata [...], que esta classificação do segundo período que está ao arrepio daquilo que eram as normais possibilidades da classificação da disciplina. (Webinar avaliação).

Contudo, evitam abordar o assunto da coerência externa da avaliação, sugerindo que o período não é propício a alterações, apesar da situação parecer apoquentar os professores.

Isto acho que é uma questão que já foi colocada por muitos colegas, [...] em relação à alteração de critérios de avaliação. Nós diríamos o seguinte: quanto menos mexermos naquilo que são os critérios de avaliação neste contexto, melhor, ah, não nos parece que seja muito importante fazer grandes revoluções nos critérios, face a um contexto que é de total anormalidade, isto depois também está muito dependente daquilo que são os critérios, ou como é que estão formulados os critérios da Educação Física nas várias escolas. (Webinar avaliação).

Quanto aos professores, a pandemia parece ter levado à desregulação da avaliação das atividades físicas e desportivas. Em regra, os conteúdos não foram avaliados em situação de jogo/prova/concurso, tendo-se optado por atividades analíticas ou de jogo muito condicionado.

Na avaliação sumativa, numa escola, houve modificação dos níveis que caracterizam o desempenho; em três, ocorreu a alteração das regras de seleção das matérias (passaram a ser convocadas quaisquer matérias); em duas, houve redução do número de matérias avaliadas; e num agrupamento houve alteração da ponderação de cada matéria a favor das que foram mais lecionadas. Para além disso, metade dos docentes relataram o recurso a critérios subjetivos, assentes no não prejuízo dos alunos ou na tolerância.

O que nós falamos é que os alunos empenhados não devem ter qualquer consequência negativa, e depois temos também de ter bom senso, não é, o bom senso deve prevalecer sempre e os alunos também não devem ser prejudicados. (Professor 5).

Na avaliação da aptidão física, não houve alteração dos critérios usados, apesar de ter havido, em algumas escolas, alteração na ponderação da área. As práticas mantiveram-se centradas na bateria padronizada de testes e, no confinamento, foi comum aproveitar os testes ou as tarefas que os alunos realizaram em casa para a avaliação – o que seguiu o aconselhamento.

Na generalidade, a situação pandémica ofereceu mais tempo para a abordagem dos conhecimentos e os critérios de avaliação da área foram mantidos.

Nas atividades físicas, a estrutura do *feedback* sofreu alterações. No confinamento, os professores lidaram com expectativas de desempenho (por exemplo, de que os alunos terão repetido os vídeos que receberam) e o *feedback* perdeu a objetividade que a observação

pode trazer. Nas aulas presenciais, a pandemia parece ter deslocado parte da atenção do professor do *feedback* pedagógico, para a correção de comportamentos de segurança, impedido/reduzido o *feedback* quinestésico e o recurso a *feedbacks* tendentes à reflexão dos alunos, sugerindo que as aulas passaram a estruturar-se no comando.

Também antes eu usava muito um *feedback* interrogativo, porque os jogos são propícios a que os alunos reflitam estrategicamente, como aplicar o passe, que passe fazer, como me deslocar, e sem jogos reais, ou, pelo menos tendo em conta o afastamento físico, essa reflexão perde sentido. (Professor 3).

Quanto à classificação, em regra, a perceção dos professores é de que estão ausentes referenciais de coordenação nacional, o que faz com que as classificações dos alunos sejam inválidas para efeitos de comparação.

[...] o acesso ao ensino superior é uma uniformização [...], mas que não foi uniformizado na raiz. [...], porque muito foi deixado a cargo dos professores [...]. Há escolas que simplesmente proibiram, não há nada de basquetebol, não há nada de voleibol, não há nada de andebol. Outras, como a minha, assumiram esta posição: há, mas com certas adaptações. [...] depois não se pode, a jusante, não se pode estar a querer uniformizar algo [...] que já é heterogéneo, que já é disforme desde o início [...]. (Professor 2).

## Aprendizagem

Os dados sugerem que a aprendizagem real foi pouco compatível com as aprendizagens essenciais e com as específicas da EF (Figura 4).

**Figura 4-** Resultados aprendizagens

Programas de Educação Física	Aconselhamento entidades	Relatos professores
Aprendizagens essenciais	As aprendizagens essenciais não podem ser alcançadas	As aprendizagens essenciais não estão a ser desenvolvidas
Aprendizagens específicas das matérias	Há que procurar aprendizagens com alteração das experiências	Diminuição significativa das aprendizagens de JDC e ginástica
Cooperação, contacto, ajudas	Há aprendizagens que podem ser mantidas	Mais aprendizagem no atletismo e raquetes
Higiene como integrante das aprendizagens	Os alunos devem aprender novas regras de relacionamento	Os alunos estão a aprender novas regras de relacionamento
Aprendizagem na situação real (jogo, concurso, prova)	Os alunos devem aprender formas diferentes de higiene	Os alunos estão aprender formas diferentes de higiene
Aprendizagem da aptidão física	Aprendizagem na situação parcial	Aprendizagem na situação analítica
	A aprendizagem da aptidão física deve ser mantida	Há resultados inferiores de aptidão física

Fonte: Elaboração dos autores.

**Legenda:** A verde as práticas esperadas; a amarelo afastamento das práticas esperadas; a vermelho afastamento das práticas esperadas e aconselhadas.

Segundo as entidades, o período pandémico não permite que as aprendizagens da EF sejam alcançadas.

E, que não haja dúvidas, com os constrangimentos apresentados pela DGS<sup>6</sup>, não é possível cumprir, na plenitude, as aprendizagens essenciais de Educação Física. (*Webinar Orientações*).

Contudo, a tradução destas limitações é elusiva. Vão aconselhando a exclusão de elementos (por exemplo, o ressalto do basquetebol), mas nunca fica esclarecido o seu significado em termos da diminuição das aprendizagens (nunca se esclarece sobre que aprendizagens essenciais ficam comprometidas).

Os professores são, neste aspeto, mais objetivos. Primeiro, apontam que o processo pode ter originado melhores aprendizagens em áreas como as raquetes, o atletismo e os elementos técnicos individuais dos jogos; e são inequívocos de que as aprendizagens dos jogos desportivos coletivos não foram desenvolvidas (porque o objetivo está no jogo), assim como as da ginástica.

Um pró foi o facto de nós trabalharmos mais situações analíticas, eu senti que houve melhorias significativas nalguns aspetos técnicos [...], por outro lado, perdeu-se depois a contextualização, ou seja, eles melhoram no aspeto técnico, mas o entendimento do jogo fica, depois fica aquém e continuam a não perceber [...] quais são os momentos para aplicar ou uma ou outra técnica [...]. (Professor 6).

Em segundo lugar, salientam as limitações nas aprendizagens de cooperação e espírito de grupo – as entidades não antecipam esta perda –, porque, na maioria dos casos, foram retiradas as experiências necessárias:

[...] perde-se também o grupo de equipa, a coesão [...] porque não há aquela união, só o facto de eles se poderem abraçar, saltarem, sabes que nos jogos, e depois ganha, fazemos torneios, é outro espírito [...], diferente, uma pessoa quando ganha tem tendência a abraçar uns aos outros [...]. (Professor 5).

Em terceiro lugar, sugerem que as atividades de desenvolvimento autónomo das capacidades motoras, tomadas durante o confinamento, levaram a resultados iníquos:

[...] já falei com outros colegas, nós sentimos muito um decréscimo muito grande em termos de aptidão física, ou seja, nós sentimos que os miúdos voltam com muito mais dificuldades em termos de capacidades motoras [...]. (Professor 1).

Em quarto, as perceções são de que os alunos aprenderam regras de funcionamento e relacionamento diferentes das anteriores, no sentido do distanciamento físico (como a defesa passiva) e foram confrontados com a aprendizagem de que o banho/higiene poderia/deveria ser dispensado ou adiado.

---

**6** - Direção-Geral de Saúde (DGS, 2020).

Finalmente, os professores consideram que os períodos de confinamento não estiveram na origem de aprendizagens consolidadas dos conhecimentos, porque quando os alunos retornaram, as aprendizagens não eram claras; nem permitiram a manutenção da aptidão física.

## Discussão

Este estudo acompanha resultados de outras investigações que apontam a modificação da EF (ARAÚJO *et al.*, 2021; VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2021) e sugere explicações novas, de que essa mudança ocorreu por afastamento entre as expectativas das entidades e a realidade contextual; desagregação entre as práticas letivas de ensino, avaliação e aprendizagem; e descentração do aluno.

Primeiro, as expectativas das entidades eram no sentido de assegurar as aprendizagens e o currículo, enquanto os relatos dos professores sugerem que as competências do perfil do aluno foram cerceadas, as aprendizagens essenciais da EF poderão ter ficado irreconhecíveis e o currículo foi ativamente modificado. Assim, dado este afastamento, corre-se o risco de algumas decisões políticas terem sido suportadas em desejos e intenções e não tanto nas necessidades dos alunos.

Deve-se, pelo menos, ponderar que se a EF manteve a imagem de normalidade (ainda que adaptada) das aprendizagens e de igualdade para acesso ao ensino superior, é possível que os executores políticos encontrem aí a desnecessidade de intervenção – e talvez por isso o Plano de Recuperação e Resiliência (PORTUGAL; MP, 2021) não apresente qualquer vocação para a situação específica da EF, e a recente Recomendação “A Escola no Pós-Pandemia” do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021) exclua referências claras às perdas que têm vindo a ser evidenciadas.

Segundo, quanto ao desligamento dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, parece evidente que a disciplina priorizou a imutabilidade da avaliação sumativa e, por essa via, poderá ter perdido muito da sua capacidade de ensinar e fazer aprender.

Os resultados sugerem que houve perda de capacidade de ensino (menos tempo de prática, metamorfose curricular), de avaliação formativa (o *feedback* pedagógico foi diminuído) e que os alunos aprenderam menos e ficaram isolados quanto à responsabilidade da aptidão física enquanto componente do seu bem-estar; e, também, que a avaliação das atividades físicas se tornou diferente em cada escola e, até, entre docentes da mesma escola. Isto sugere que a avaliação não pôde ser coerentemente usada para informar os professores e os alunos e que o processo de ensino não se reformulou para potenciar a aprendizagem – como é apanágio da EF (JACINTO *et al.*, 2001).

Note-se que apesar de alterações profundas no ensino e na aprendizagem, a disciplina manteve a validade da classificação para comparação de alunos, ainda que os critérios que coordenam as escolas tenham sido elaborados no pressuposto da proximidade física e do contacto – e os professores foram levados a critérios com pouca ligação às aprendizagens (o não prejuízo dos alunos).

Também a aptidão física continuou a ser avaliada por testes normalizados, apesar do desenvolvimento das capacidades motoras requerer prática e intensidade (WUEST;

BUCHER, 2021), características que foram reduzidas durante a pandemia, e da percepção dos professores de que a condição física dos alunos foi prejudicada devido às condições de ensino – o que é confirmado por vários estudos (DALLOLIO *et al.*, 2022; NYENHUIS *et al.*, 2020).

Isto sugere uma orientação linear e individualista acerca da saúde e bem-estar (e uma certa culpabilização dos alunos), assente na importância da aptidão física, o que pode contribuir para desprezar a responsabilidade social e coletiva e diminuir as margens da saúde enquanto Direito Humano (ONS, 1948), valorizando-a como dever da pessoa. Assim, provavelmente de forma não intencional, estas iniciativas encerram a dissonância sócio-política de querer cumprir valores comunitaristas através de crenças liberalistas (GONÇALVES, 1998).

Parte destas dissonâncias parecem dever-se à migração do ensino presencial, para o ensino remoto. Isso ocorreu rapidamente, sem que os professores tivessem tempo para estudar estratégias pedagógicas adequadas (MIRANDA; PEREIRA, 2020), apesar de sabermos que o ensino à distância pode afetar negativamente a aprendizagem dos alunos e levar a iniquidades sociais (BETTINGER *et al.*, 2017) e de ser evidente que aprender no lar, ou aprender num pavilhão desportivo é, radicalmente, diferente.

Isto significa que os jovens poderão ter sido confrontados com o insucesso educativo, sem que tivessem condições para o êxito, o que terá ficado oculto nas classificações.

A explicação para estes resultados poderá estar na sensibilidade da EF a fatores de discriminação e no desenvolvimento profissional durante a pandemia.

Durante os anos de 2012 a 2018, a classificação da disciplina não era contabilizada para a média de conclusão do ensino secundário e acesso ao ensino superior (PORTUGAL, 2012), o que, na altura, revoltou a comunidade da EF. O facto de, na pandemia, as entidades evitarem alterações no uso comparativo da classificação de EF – ainda que perante condições extremas – sugere que esse momento foi de tal forma marcante que a classificação se tornou mais importante do que a integridade entre as práticas letivas (SILVA; DINIS, 2022). De qualquer forma, o período de exclusão (2012-2018) encontra-se muito pouco estudado e, dada a relevância que esta discussão sugere, merece investimento científico.

Quanto ao desenvolvimento profissional massivo, sabemos que os professores passaram por momentos de ensino stressantes (MOROCHO *et al.*, 2021) e era natural que procurassem segurança e orientações credíveis e as entidades representativas oferecem, exatamente, esse alívio. Contudo, esse desenvolvimento profissional seguiu o padrão de remodelação (SACHS, 2009), assente na resposta a orientações superiores através da massificação de técnicas e boas práticas, que permite que os professores tenham acesso imediato a instrumentos de ensino, mas, também, tende a limitar a reflexão tão necessária a evitar a reprodução mecânica e ineficaz de estratégias (OPFER; PEDDER, 2011).

Isso pode ter contribuído para limitar a crítica e o aprofundamento sobre a situação e levado a soluções mimetizadas e desajustadas, o que é oposto ao papel de construção curricular que os programas da EF confiam aos professores: cabe-lhes interpretar e refletir sobre as condições existentes e construir currículos diferenciados de turma para turma, para que as finalidades educativas sejam alcançadas (JACINTO *et al.*, 2001).

Neste caso, a necessidade de atuar rapidamente poderá ter estado na origem de uma linearidade funcional pouco refletida – e os professores, face aos contextos, não

puderam voltar atrás e pôr as dificuldades em debate. Logo, no período pós-pandémico, em que é provável que as diferenças e inseguranças se mantenham, uma estratégia poderá ser a de canais abertos para registo e debate de circunstâncias contextuais, para que nos aproximemos de comunidades de prática, em que os professores são estimulados a investigar e dialogar e capazes de re-imaginar (SACHS, 2009).

O terceiro dado que este estudo sugere é que os alunos perderam a centralidade. Passaram a estar mais afastados dos colegas, quando era suposto que participassem ativamente no seu ensino, avaliação e aprendizagem; tiveram menos acesso a momentos de criação pessoal e coletiva, para passarem a obedecer ao comando do professor; e a avaliação aumentou os momentos de reprodução/repetição de ações e diminuiu os que convocavam a adaptação e a interpretação do jogo/concurso/prova.

Isto desafia as conceções educativas da autonomia e sugere que as aprendizagens essenciais nessa área (mas também na saúde, bem-estar e domínio do corpo) estão postas em causa, porque o isolamento físico dos alunos foi acompanhado de isolamento pedagógico. Torna-se difícil debater se poderia ter sido de outra forma, mas é imprescindível fazer notar que a inconsciência da perda de aprendizagem (pela manutenção das classificações) pode estar a limitar a adoção de estratégias de remedeio, o que aconselha a medidas de diagnóstico.

Aliás, fazemos notar que as vozes dos alunos estão ausentes dos relatos dos professores, das recomendações das entidades e, parece-nos, do conhecimento produzido, quando deveriam ser centrais. Por exemplo, elas têm potencial para influenciar as perceções dos encarregados de educação (GRAHAM, 2008) e isso poderia ter levado a posições mais integradas acerca da EF. Poderá ser um investimento útil para a melhoria da situação.

## **Notas conclusivas**

A pandemia criou desafios que a EF nunca havia experimentado, porque a necessidade de afastamento físico pôs em causa os currículos (que dependem, exatamente, da proximidade). Em consequência, as entidades representativas da EF emanaram aconselhamento geral que, depois, teve de ser interpretado pelos docentes, em face aos seus contextos específicos de trabalho – o que, segundo vários investigadores, terá levado à reinvenção da disciplina (ARAÚJO *et al.*, 2021; GONZÁLEZ-CALVO *et al.*, 2022; MACEDO; NEVES, 2021) –, embora nunca tenha ficado claro a dinâmica interdependente do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Assim, propusemo-nos contribuir para a compreensão das práticas letivas que foram adotadas durante o período pandémico, com recurso ao paralelismo entre as práticas esperadas (nos programas), aconselhadas (pelas entidades) e implementadas (na perceção de professores).

Pois bem, esta pesquisa sugere que as ações tomadas não resultaram, em Portugal, nessa reinvenção, já que, no essencial, nada de novo emergiu ou foi inventado. Aponta, isso sim, para um processo de remodelação da EF. O termo, emprestado de Judyth Sachs (2009), é adequado porque os dados evidenciam o uso generalizado dos mesmos instrumentos, referenciais, estratégias e processos, embora em medida diferente e estrutura remodelada, em função de recomendações superiores.

Mas esta investigação também sugere que a EF passou por processos, até aqui pouco evidentes (Figura 5).

Emergiu um processo de desprojeção da disciplina: por um lado, a EF remodelou, de forma pouco reconhecível, elementos do seu projeto curricular (como o acesso a espaços adequados, os tempos de aula, as tarefas de aprendizagem e avaliação, a interação entre os alunos e uma orientação comunitarista de saúde); por outro, deixou de se projetar para lá da escolaridade, para passar a atender às necessidades do momento, perdendo a preparação globalizante do cidadão para as incertezas vindouras.

Isto é relevante, porque a educação é intrinsecamente projetiva, no sentido da construção do ser humano pelo próprio ser humano, através da capacidade intencional de criar, conservar e transmitir soluções (BOAVIDA; AMADO, 2008) para problemas colocados num futuro desconhecido e surpreendente, através de um percurso perenemente inacabado (PATRÍCIO *apud* SEBASTIÃO, 2017). Então, perante essa desprojeção, esta pesquisa sugere que a componente “educação” da disciplina foi cerceada e que prevaleceram as iniciativas de formação física (para a circunstância).

Tanto mais que os dados também apontam que o período pandémico esteve na origem da dessensibilização das práticas letivas, pela remoção da sua reciprocidade e interdependência, eventualmente devido ao hiato entre a conceção de EF dos programas, as recomendações das entidades representativas e a realidade enfrentada pelos professores – e isto sugere que os próximos anos letivos devem assistir a um esforço consciente e pensado de reconexão entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso não esquecer que esses resultados surgem devido a iniciativas adotadas por agentes da própria EF. Logo, parece ter ocorrido a auto-marginalização da disciplina, já que perante condições radicais e que descaracterizaram as práticas letivas, o que se ensinou (e as expectativas de ensino) foi diferente do que foi aprendido (e das expectativas de aprendizagem) e a avaliação, variável em cada escola, ponderou sobre o que não estava coordenado – contribuindo para consolidar a imagem de que as aprendizagens dos alunos na EF podem ser conseguidas em condições muito diferentes das desejáveis, o que sugere um estatuto pedagógico flutuante e marginal.

**Figura 5-** Enquadramento dos resultados



Fonte: Elaboração dos autores.

Talvez tivesse sido mais proveitoso assumir que a EF da pandemia não poderia ser a mesma dos outros tempos e, reciprocamente, que as suas práticas letivas não estariam asseguradas com a forma necessária a cumprir os objetivos educativos.

Claro que não nos é possível retornar no tempo, mas podemos guardar memórias. Por isso, nos sistemas humanos, nunca se começa do zero, uma vez que há sempre uma história anterior que, mesmo estando oculta, está a influenciar o momento atual (SILVA, 2019). Nesse sentido, este estudo oferece a possibilidade de, precisamente, reinterpretar o passado e, por essa via, contribuir, talvez, para medidas de remedeio mais bem conseguidas.

## Referências

ARAÚJO, Angélica Ferreira de *et al.* Como os profissionais de educação física se reinventaram durante a pandemia do Covid-19. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 10, n. 13, p. 1-13, out. 2021.

ATIKOVIĆ, Almir *et al.* The impact coronavirus disease 2019 (Covid-19) on physical activity and mental health of students. **International Journal of Sport, Exercise and Health Research**, New Delhi, v. 4, n. 2, p. 55-50, 2020.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BAENA-MORALES, Salvador; LÓPEZ-MORALES, Juan; GARCÍA-TAIBO, Olalla. Teaching intervention in physical education during quarantine for Covid-19. **Retos**, Murcia, v. 39, p. 388-395, 1 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BETTINGER, Eric *et al.* Virtual classrooms: How online college courses affect student success? **American Economic Review**, [S. l.], v. 107, n. 9, p. 2855-2875, 2017.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

BORRALHO, António; FIALHO, Isabel; CID, Marília. A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 29, n. 29, p. 53-69, 2015.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Coimbra: Edições 70, 1998.

CARVALHO, Lídia Madalena. Avaliação das aprendizagens em educação física. **Boletim SPEF**, Algés, n. 10-11, p. 135-151, 1994.

CENTEIO, Erin *et al.* The success and struggles of physical education teachers while teaching online during the Covid-19 Pandemic. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 40, n. 4, p. 667-673, 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Recomendação: a escola no pós-pandemia: desafios e estratégias**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC\\_A\\_Escola\\_no\\_pos-pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_A_Escola_no_pos-pandemia.pdf) Acesso em: 01 jul. 2021.

CRESWELL, Jonh. **Educatoinal research**: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4. ed. Boston: Pearson Education, 2012.

CRUICKSHANK, Vaugham *et al.* Encounters in a marginalised subject: the experiential challenges faced by Tasmanian health and physical education teachers. **Australian Journal of Education**, Melbourne, v. 65, n. 1, p. 24-40, 1 Apr. 2021.

DALLOLIO, Laura *et al.* The impact of Covid-19 on physical activity behaviour in Italian primary school children: a comparison before and during pandemic considering gender differences. **BMC Public Health**, London, v. 22, n. 52, 8 jan. 2022.

DAUM, David *et al.* How do we do this? Distance learning in physical education. Part 1. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Annapolis Junction, n. 92, n. 4, p. 5-10, 6 may 2021.

Direção-Geral da Educação; Faculdade de Motricidade Humana. **FITescola**. FITescola, 04 jan. 2022. Disponível em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx> Acesso em: 05 fev 2022.

DGS. Direção-Geral da Saúde. **Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes\\_educacao\\_fisica\\_20202021\\_dge\\_dgs.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_educacao_fisica_20202021_dge_dgs.pdf) Acesso em: 01 abr. 2021.

EQUIPA lave do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens. **Estudo diagnóstico das aprendizagens: apresentação de resultados**. [S. l.]: Instituto de Avaliação Educativa, 2021. Disponível em: [https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/ED\\_Apresentacao-de-Resultados.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/ED_Apresentacao-de-Resultados.pdf) Acesso em: 29 abr. 2021.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2018.

GOIS, Pamela Karina *et al.* Reflexões sobre o impacto da pandemia na educação física escolar. **Revista Com Censo**, Brasília, DF, v. 8, n. 3, p. 220-227, 2021.

Gonçalves, Gisela. **Comunitarismo ou liberalismo?** Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1998. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/goncalves-gisela-COMUNITARISMO-LIBERALISMO.html> Acesso em: 02 out. 2022.

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo *et al.* The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. **European Physical Education Review**, London, v. 28, n. 1, p. 205-224, 2022.

GRAHAM, George. Children's and adults' perceptions of elementary school physical education. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 108, n. 3, p. 241-249, 2008.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.) **The landscape of qualitative research: theories and issues**. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 195-219.

HALL, Grenita *et al.* A tale of two pandemics: How will Covid-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another? **Progress in Cardiovascular Diseases**, United Kingdom, v. 64, p. 108-110, jan./fev. 2021.

HARDMAN, Ken *et al.* **Word-wide survey of school physical education**: final report. Paris: Unesco, 2014.

HAY, Peter. Assessment for learning in physical education. *In*: KIRK, David; MCDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (ed.). **International handbook of research in physical education**. London: Sage, 2006. p. 312-325.

HO, Cyrus Sh; CHEE, Cornelia Yi; HO, Roger Cm. Mental health strategies to combat the psychological impact of Covid-19 beyond paranoia and panic. **Annals of the Academy of Medicine of Singapore**, Singapore, v. 49, n. 3, p. 155-160, 2020.

JACINTO, João *et al.* **Programa de educação física**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

KAHAN, David.; MCKENZIE, Thomas. The potential and reality of physical education in controlling overweight and obesity. **American Journal of Public Health**, Washington, DC, v. 105, n. 4, p. 653-659. 2015.

KILLIAN, Chad *et al.* How do we do this? Distance learning in physical education. Part 2. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, United Kingdom, v. 92, n. 4, p. 11-17, 2021.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Hébert. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MACEDO, Laiz Mara; NEVES, Luís Eduardo. Práticas de educação física na pandemia por Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

MARTINS, Guilherme D'Oliveira *et al.* **Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2017.

MERRIAM, Sharan; TISDELL, Elizabeth. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

Portugal. MP. Ministério do Planeamento. **Plano de recuperação e resiliência**: recuperar Portugal, construindo o futuro. Lisboa: Ministério do Planeamento, 2021.

MIRANDA, Nuno; PEREIRA, Sónia. O que a pandemia nos pode ensinar acerca da avaliação externa das aprendizagens? **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3, p. 259-280, 2020.

MOROCHO, Elva Katherine *et al.* Incidence of work stress In physical education teachers in times of pandemic. **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, Turkey, v. 12, n. 7, p. 2837-2844, 2021.

NYENHUIS, Sharmilee *et al.* Exercise and fitness in the age of social distancing during the Covid-19 pandemic. **The Journal of Allergy and Clinical Immunology**, Milwaukee, v. 8, n. 7, p. 2152-2155, 2020.

ÖHMAN, Marie; QUENNERSTEDT, Ann. Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. **Sport, Education and Society**, Oxfordshire, v. 22, n. 3, p. 305-320, 2017.

ONS. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.]: ONS, 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/> Acesso em: 01 out. 2022.

OPFER, Darleen; PEDDER, David. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011.

PATO, Sara; FONTAINHA, Elsa. Fontes e consequências do stress dos professores durante a pandemia da Covid-19. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 22, p. 1-17, 1 jul. 2021.

PORTER, Rachel; FUSARELLI, Lance; FUSARELLI, Bonnie. Implementing the common core: how educators interpret curriculum reform. **Educational Policy**, Thousand Oaks, v. 29, n. 1, p. 111-139, 1 jan. 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, n. 129/2012, Série I, p. 3476-3491, 05 jul. 2012.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença Covid-19 na área da educação. **Diário da República**, Lisboa, n. 56/2021, 1º Suplemento, Série I, p. 10-16, 22 mar. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República**, Lisboa, n. 129/2018, Série I, p. 2928-2943, 06 jul. 2018.

RENZO JÚNIOR, Paulo; CORREIA, Mesaque Silva. Pandemia da Covid-19 e práticas de atividades físicas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental. **Science and Knowledge in Focus**, Amapá, v. 3, n. 2, p. 49-60, 2020.

RICHARDS, Andrew *et al.* Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. **Physical Education and Sport Pedagogy Worcester**, v. 23, n. 4, p. 445-459, 29 mar. 2018.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In*: SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-18.

SEBASTIÃO, Luís. Manuel Ferreira Patrício: por uma pedagogia da sagesa. *In*: TEIXEIRA, António *et al.* (coord.). **Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício**. Évora: Mil, 2017. p. 121-128.

SILVA, Nuno Miranda e. **Liderar organizações complexas: o caso das escolas**. Lisboa: Chiado Books, 2019.

SILVA, Nuno Miranda e. **Resultados: práticas letivas na educação física durante a pandemia**. Harvard: Harvard Dataverse, 2022. <https://doi.org/10.7910/DVN/OTTZVZ>

SILVA, Nuno Miranda e; DINIS, Sónia Pereira. A educação física nos tempos de crise: que estatuto emerge? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 23, p. 1-33, 1 jul. 2022.

SILVA-FILHO, Edson *et al.* Physical education role during coronavirus disease 2019 (Covid-19) pandemic Physical education and Covid-19. **Motriz**, Rio Claro, 26, n. 6, 2020.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa; SILVA, Melissa Fernanda. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1033-1044, 2010.

TULCHIN-FRANCIS, Kirsten *et al.* The impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on physical activity in U.S. children. **Journal of Sport and Health Science**, Amsterdam, v. 10, n. 3, p. 323-332, may, 2021.

VAN LANCKER, Wim.; PAROLIN, Zachary. Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. **Lancet Public Health**, Cambridge, v. 5, n. 5, p. e243-e244, Apr. 2020.

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. **Sport, Education and Society**, United Kingdom, v. 26, n. 8, p. 831-845, 09 jul. 2021.

VARELA, Andrea *et al.* Physical inactivity and Covid-19: when pandemics collide. **Journal of Physical Activity and Health**, Hanover, v. 18, n. 10, p. 1159-1160, 19 aug. 2021.

WILLIAMS, Jonh; PILL, Shane. What does the term 'quality physical education' mean for health and physical education teachers in Australian Capital Territory schools? **European Physical Education Review**, London, v. 25, n. 4, p. 1193-1210, Nov. 2019.

WHO. **World Health Organization**. [1946] Constitution. [S. l.], 1946. Disponível em: <https://www.who.int/about/governance/constitution> Acesso em: 01 out. 2022.

WUEST, Deborah; BUCHER, Charles. **Foundations of physical education, exercise science, and sport**. 20. ed. Columbus: McGraw-Hill, 2021.

*Recebido em: 19.03.2022*

*Revisado em: 13.09.2022*

*Aprovado em: 27.10.2022*

**Nuno Miranda e Silva** é doutorando em ciências da educação na Universidade de Évora, mestre em administração e gestão educacional pela Universidade Aberta e licenciado em ciências do desporto pela Universidade de Lisboa.

**Sónia Pereira Dinis** é doutoranda em ciências da educação na Universidade de Évora e mestre em psicologia da educação e licenciada em psicologia pela mesma instituição.