

## ATIVIDADE FÍSICA PARA SAÚDE, COVID-19 E MÍDIAS SOCIAIS: O QUÊ, ONDE E POR QUÊ?

*PHYSICAL ACTIVITY FOR HEALTH, COVID-19 AND SOCIAL MEDIA: WHAT, WHERE AND WHY?* 

*ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD, COVID-19 Y MEDIOS SOCIALES: ¿QUÉ, DÓNDE Y POR QUÉ?* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122533>

 **Zac Parris\*** <Z.Parris2@lboro.ac.uk>

 **Lorraine Cale\*\*** <l.a.cale@lboro.ac.uk>

 **Jo Harris\*\*** <j.p.harris@lboro.ac.uk>

 **Ashley Casey\*\*** <a.j.b.casey@lboro.ac.uk>

\*Loughborough College, Leicestershire, England.

\*\*Loughborough University, Leicestershire, England.

**Resumo:** Este estudo concentra-se no uso de mídias sociais por professores de Educação Física (EF) para o ensino de atividade física para saúde durante a pandemia de covid-19. Com base na pesquisa apreciativa e utilizando uma metodologia de teoria fundamentada em dados (Grounded Theory), a análise de duas entrevistas e uma tarefa digital permitem apresentar três principais temas: (1) Mídias Sociais como Ferramenta de Ensino; (2) Um Legado Digital Duradouro?, e; (3) Desigualdade do Aprendizado Remoto. Esses temas destacam a urgência em utilizar mídias sociais quando os espaços físicos da EF foram removidos, o reconhecimento de que o ensino poderia ser diferente no futuro e os desafios inerentes aos espaços digitais. Em conclusão: (1) defendemos a efetiva formação inicial e continuada de professores e no uso positivo de tecnologias digitais; (2) sugerimos que atividades on-line futuras incorporadas ao aprendizado, e; (3) exigir aos governos ações para nivelar as desigualdades tecnológicas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Saúde. Inclusão Digital. Tecnologia Digital.

Recebido em: 23 fev. 2022  
Aprovado em: 03 mar. 2022  
Publicado em: 14 abr. 2022



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

## 1 INTRODUÇÃO

A covid-19 causou uma ruptura significativa em todo o mundo. Essa ruptura apresentou à educação desafios sem precedentes, incluindo escolas fechadas por períodos prolongados, funcionários e estudantes sendo obrigados a se ajustarem ao distanciamento social, ensino e aprendizagem remotos, além de quarentena e protocolos sanitários. Diante desses desafios, salas de aula, campos de jogos e ginásios como espaços de ensino e aprendizagem foram substituídos pela aprendizagem remota ou em casa por meio dos computadores e dispositivos móveis. De fato, durante a pandemia, as tecnologias digitais tornaram-se em muitos casos o método padrão de ensino e aprendizagem (SCULLY; LEHANE; SCULLY, 2021). Consequentemente, e em um esforço para melhor compreender os desafios especificamente inerentes à EF, um crescente corpo de pesquisa surgiu nessa área (ver, por exemplo, Cruickshank; Pill; Mainsbridge, (2021), Howley (2021), Jeong e So (2020) e Varea, Gonzalez-Calvo e Garcia-Monge (2022)). Este trabalho sugere que professores de EF têm prontamente utilizado tecnologias digitais, incluindo as mídias sociais, para manter a participação e o aprendizado dos estudantes na disciplina durante diferentes estágios da pandemia. Mídias sociais<sup>1</sup> são definidas como plataformas *on-line* que permitem aos usuários interagirem com outros por meio da exibição e do compartilhamento de informações em *feeds* de notícias, *timelines* e perfis (KRUTKA; CARPENTER, 2016). O uso dessas plataformas para superar algumas das rupturas causadas pela covid-19 talvez seja esperado, considerando que as mídias sociais têm sido descritas como uma parte quase que inevitável da vida cotidiana. No entanto, apesar da ubiquidade desses *sites*, a maioria dos estudos concentrou-se na aprendizagem *on-line* de forma ampla, com relativamente pouca atenção às mídias sociais em si. Como tal, a natureza e o impacto dessas plataformas com relação à EF permanecem de certa forma desconhecidos. Mais especificamente, este estudo foca no uso de mídias sociais para o ensino de Atividade Física para Saúde (AFS), o que envolve os objetivos da EF relacionados à saúde para desenvolver conhecimento, compreensão, competência física, habilidades comportamentais, bem como atitudes e confiança associadas à participação em atividades físicas.

Embora a promoção de estilos de vida saudáveis e ativos tenha se tornado um componente dos currículos de EF em todo o mundo (ver, por exemplo, AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (2012) e NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION (2020)), algumas questões foram levantadas acerca da saúde dos jovens, atividade física e níveis de condicionamento antes da pandemia (CALE; HARRIS; CHEN, 2014; KIRK *et al.*, 2018). Além disso, parece ser razoável argumentar que essas questões foram exacerbadas de muitas formas pela covid-19. De fato, as pesquisas de Nagata, Magid e Gabriel (2020), Xiang, Zhang e Kuwahara (2020) e Dunton, Do e Wang (2020) relataram, respectivamente, crescimentos significativos no comportamento sedentário e no tempo em tela, juntamente com uma diminuição da atividade física e da participação em esportes entre os adolescentes durante a pandemia. Vários estudos (por exemplo, Bates *et*

1 Mídias sociais – uma pesquisa da Statista (2022) aponta que as plataformas de mídias sociais mais prevalentes atualmente são Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram e WeChat.

*al.* (2020), Avila *et al.* (2020), Jiao *et al.* (2020) e Singh *et al.* (2020)) indicaram ainda que a redução dos níveis de atividade física pode ter implicações a longo prazo tanto para a saúde física quanto a saúde mental, emocional e comportamental dos jovens. Reconhecendo isso, juntamente com a pervasividade e o poder das mídias sociais, em particular na vida dos jovens (GOODYEAR; ARMOUR; WOOD, 2019), precisamos compreender melhor as maneiras pelas quais professores de EF usaram as mídias sociais durante a pandemia para promover a AFS entre seus alunos. Da mesma forma, precisamos saber o que os jovens foram solicitados a fazer e aprender durante esse período e como isso foi percebido pelos estudantes.

Juntamente com questões acerca da saúde dos jovens, atividade física e condicionamento antes da pandemia, há questões de longa data sobre o conhecimento, a compreensão e a preparação dos professores de EF para alcançar objetivos relacionados à saúde (ALFREY; CALE; WEBB, 2012; ARMOUR; HARRIS, 2013; HARRIS; LEGGETT, 2015; CALE; HARRIS; DUNCOMBE, 2016). Em particular, as formas reducionistas de AFS com foco principalmente no condicionamento e atividades físicas relacionadas e muitas vezes envolvendo aprendizado mínimo têm sido relatadas como dominando as práticas presenciais relacionadas à saúde para muitos professores (CALE; HARRIS, 2009; HARRIS; LEGGETT, 2015). Diante disso, existe o perigo de que a mesma abordagem reducionista que efetivamente equipara a EF à atividade física seja reforçada ou mesmo exacerbada por tecnologias digitais como as mídias sociais. Isso é problemático na medida em que expressões restritas de AFS são consideradas inadequadas para desenvolver habilidades, atitudes, valores, conhecimento e compreensão necessários para que os jovens tenham estilos de vida saudáveis e ativos (CALE; HARRIS, 2009).

Mais ainda, existe um risco de que a EF perca uma oportunidade de capitalizar essa rápida e forçada mudança para o meio *on-line*. Por exemplo, professores de EF historicamente têm a reputação de serem tradicionais e resistentes a mudanças (KIRK, 2010; 2012; TINNING, 2012), suas práticas sendo dominadas por esportes competitivos, técnicas de esporte e abordagens direcionadas ao professor (KIRK, 2010; THORBURN; GRAY, 2010; ALFREY; CALE; WEBB, 2012). Todavia, à luz das circunstâncias decorrentes da pandemia, seja por escolha ou necessidade, muitos professores experimentaram a tecnologia de maneiras relativamente novas em suas vidas pessoais e profissionais. Seria, portanto, negligente não examinar de que forma professores de EF utilizaram as mídias sociais para o ensino de AFS durante um período em que as tecnologias digitais foram o método padrão para o ensino e a aprendizagem. Isso é especialmente verdade dado que tais plataformas são agora uma das formas mais comuns de se trocar informação (GOODYEAR; ARMOUR; WOOD, 2019) e que a EF abarcar a tecnologia de forma pedagogicamente sólida é uma ambição de relativamente longa data (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2017).

Em reconhecimento ao exposto acima, este estudo utilizou a pesquisa investigativa para explorar que oportunidades as mídias sociais apresentaram aos professores de EF e o que tais professores escolheram ensinar no tocante à AFS por meio dessas plataformas. Acreditamos que a pesquisa apreciativa é uma lente especialmente frutífera, pois grande parte da literatura existente sobre mídias

sociais e pedagogias da saúde carece de equilíbrio na avaliação dessas tecnologias, concentrando-se principalmente nos riscos associados a esses *sites* e restringindo assim o desenvolvimento de pedagogias (MORRIS; STOMMEL, 2018; SANDFORD, 2019; HYNDMAN; HARVEY, 2019).

## 2 METODOLOGIA

Além de usar as lentes da pesquisa apreciativa para coleta de dados e apresentação de resultados, este estudo utilizou uma abordagem construtivista de teoria fundamentada em dados (*Grounded Theory*) para coleta e análise de dados. A pesquisa apreciativa está estabelecida dentre uma família de abordagens de pesquisa-ação e provê meios para explorar os aspectos "energizadores" e facilitadores da utilização de mídias sociais no ensino de AFS. Em particular, a pesquisa apreciativa é importante neste estudo pelo fato de as narrativas de risco frequentemente dominarem o discurso social com relação ao uso de mídias sociais e seu impacto na saúde (SANDFORD, 2019). O uso da teoria fundamentada em dados forneceu a esta pesquisa um método adaptável, flexível e comparativo para gerar uma teoria substancial, permitindo explorar questões críticas identificadas pelos professores de EF durante a pandemia. Exemplos semelhantes desse casamento entre pesquisa apreciativa e teoria fundamentada em dados pode ser encontrada nos trabalhos de Pill (2016), Hill, Sandford e Enright (2016) e Sargent e Casey (2021).

### 2.1 PARTICIPANTES

Vinte e seis professores de EF do ensino médio (12 mulheres, 14 homens) que se descreveram como usuários ativos (N = 7), frequentes (N = 15) ou ocasionais (N = 4) de mídias sociais concordaram em participar deste estudo. Esses professores foram recrutados por meio de contas de pesquisa em plataformas de mídias sociais como Instagram, LinkedIn e Twitter. Todos os participantes tinham pelo menos uma conta em mídias sociais. Os professores incluíam chefes de departamento (N = 8), professores especialistas em EF (N = 14) e professores recém-formados (N = 4). Entre eles, tinham de 1 a 19 anos de experiência docente. A maioria dos participantes estava lecionando em escolas de ensino médio na Inglaterra (N = 24), enquanto um estava ensinando na Escócia e outro em uma escola britânica na Tailândia. A maioria ensinava em *academy schools*<sup>2</sup> (N = 18), os demais em escolas estaduais (N = 5) ou independentes (N = 3).

### 2.2 COLETA DE DADOS

O consentimento ético foi obtido na universidade dos autores antes do início do estudo, após o qual ocorreram três fases de coleta de dados: (1) entrevista semiestruturada, (2) uma tarefa de captura de tela e (3) entrevista de foto-elicitación. Na primeira fase, a entrevista semiestruturada explorou o uso de mídias sociais pelos professores de EF para relatar seu ensino de AFS. Perguntas específicas incluíram

---

2 *Academy schools* - na Inglaterra, são instituições independentes geridas por empresas privadas com *status* de caridade e financiadas diretamente pelo governo central através de um contrato legal (WEST; BAILEY, 2013).

"Qual o impacto, se houve algum, da covid-19 em seu uso geral das mídias sociais e, mais especificamente, no tocante à EF relacionada a saúde?". Os participantes foram então solicitados a explicar, esclarecer e fornecer exemplos com base em suas respostas iniciais. Cada entrevista foi realizada via Microsoft Teams e ocorreu entre junho de 2020 e janeiro de 2021. As entrevistas duraram entre 24 e 48 minutos e foram gravadas antes de serem transcritas e carregadas no NVivo.

Na segunda fase, os participantes foram solicitados a fazer capturas de tela de qualquer material de AFS com o qual se envolveram nas mídias sociais para apoiar seu ensino de EF. Eles ainda foram solicitados a comentar sobre cada captura de tela e explicar por que escolheram usá-la. Os participantes receberam perguntas como "Por que essa informação o atraiu?". Em seguida, todas as imagens e comentários associados foram carregados em uma conta no Padlet<sup>3</sup> gerenciada pelo primeiro autor. Catorze professores realizaram essa tarefa entre junho de 2020 e maio de 2021, enviando um total de 51 capturas de tela. Tais capturas de tela e comentários associados foram carregados e analisados utilizando o NVivo. As capturas de tela permitiram aos pesquisadores acessarem extratos personalizados da rede de mídia social de cada professor, o que auxiliou na geração de uma série de exemplos vivos sobre o uso de mídias sociais por professores de EF para relatar seu ensino de AFS. A funcionalidade da captura de tela possibilitou coletar, analisar e explorar experiências autênticas de ensino e aprendizagem *on-line*.

Os 14 professores que enviaram capturas de tela participaram de uma entrevista de foto-elicitação utilizando as imagens por eles enviadas durante a segunda fase de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas via Microsoft Teams no mesmo período. A teoria fundamentada em dados foi aplicada à análise da entrevista inicial de cada professor e às capturas de tela de suas mídias sociais, o que permitiu aos pesquisadores desenvolverem perguntas específicas para cada professor com base em suas respostas anteriores. Dessa forma, o roteiro da entrevista para esta fase continha um conjunto de perguntas centrais e perguntas personalizadas. Isso permitiu aos pesquisadores construir, esclarecer e testarem conceitos identificados nas rodadas anteriores de coleta de dados. As entrevistas duraram entre 26 e 58 minutos e as respostas dos participantes foram novamente gravadas, transcritas, carregadas e então analisadas no NVivo.

### 2.3 ANÁLISE DE DADOS

A codificação na teoria fundamentada em dados é essencial ao processo de análise de dados e é explicada simplesmente como a interpretação dos dados por meio de *tags*, nomes e rótulos (PUNCH, 2011). Na versão construtivista da teoria fundamentada em dados, a qual utilizamos, o processo é frequentemente dividido em duas fases distintas: codificação inicial e focalizada (CHARMAZ, 2000; 2006; 2014; 2015). Durante a codificação inicial, os dados foram tratados linha por linha, utilizando gerúndios e *memos* como ferramentas de codificação. Um gerúndio é um verbo que funciona como um substantivo, tornando declarações (por exemplo, demonstrar) em

3 Padlet - uma plataforma baseada em nuvem que permite aos usuários enviar, organizar e compartilhar texto, imagens e outras mídias em quadros virtuais.

ações (ou seja, demonstrando), enquanto um *memo* é uma nota analítica escrita em linguagem informal e não oficial, auxiliando na criação de um espaço para reflexão crítica (CHARMAZ, 2006; 2014).

Uma vez concluída a codificação inicial, teve início a codificação focalizada. Nesta etapa, os códigos tornaram-se mais direcionados e seletivos, com os pesquisadores pensando agora em um nível conceitual. Os códigos evoluíram à medida em que novos dados foram coletados, resultando em códigos mais úteis cristalizados em estruturas mais complexas e independentes (HOLT; KNIGHT; TAMMINEN, 2012). Assim, diversos códigos foram agrupados e integrados em totalidades unificadas, coexistindo e complementando outros conceitos emergentes (CHARMAZ, 2006).

Este estudo utilizou uma terceira fase de análise de dados denominada integração teórica. Nesta fase, os relacionamentos entre conceitos específicos foram identificados a partir do tratamento do conjunto de dados como um todo (CHARMAZ, 2006). Isso permitiu aos pesquisadores compararem os *memos*, os códigos e as categorias coproduzidas em rodadas anteriores de análise antes de integrá-los em alguma forma de lógica teórica (CHARMAZ; THORNBERG; KEANE, 2018). A partir desse processo, restaram três principais temas construídos apresentados neste artigo: (1) *Mídias Sociais como Ferramenta de Ensino*, (2) *Um Legado Digital Duradouro?* e (3) *A Desigualdade do Aprendizado Remoto*.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

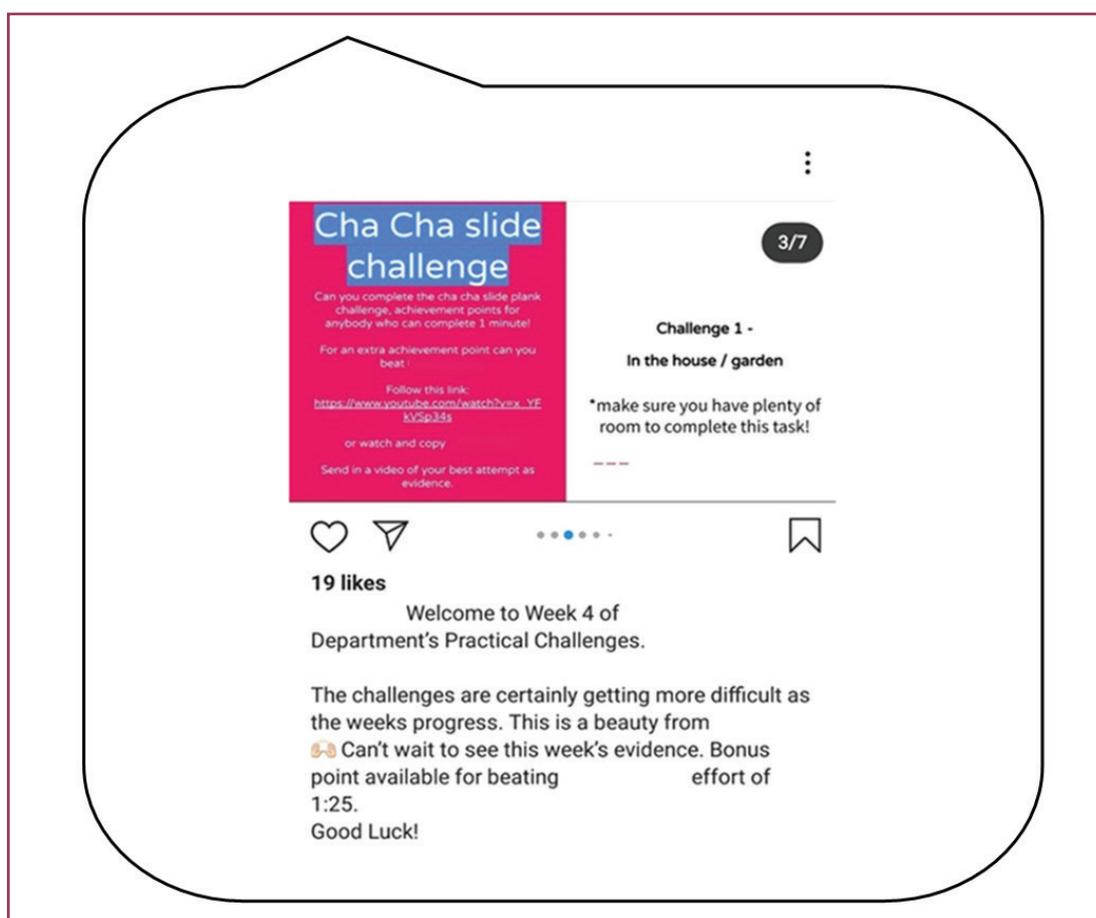
Com a interrupção significativa da EF trazida pela pandemia (ou seja, isolamento, distanciamento social e fechamento de escolas), o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem tornou-se uma necessidade da noite para o dia. Neste estudo, muitos professores relataram que seu tempo em tela, incluindo o tempo despendido nas mídias sociais, aumentou drasticamente desde o início da pandemia (março de 2020 no Reino Unido). Esse crescimento é consistente com os resultados do *Office of Communications* (LOCKDOWN LEADS..., 2020) e de Xiang, Zhang e Kuwahara (2020) e Kovacs *et al.* (2021), que indicam que o *lockdown* levou a um aumento no uso de tecnologia, incluindo as plataformas de mídias sociais.

Embora um aumento geral no uso da tecnologia fosse esperado, especialmente no que se refere a serviços de *streaming* e a manutenção do contato com família e amigos, muitos dos professores de EF relataram usar as plataformas de mídia social para passar o tempo e aliviar o tédio, bem como para auxiliar no ensino de AFS. Por exemplo, o comentário de Tom abaixo é ilustrativo de vários professores que afirmaram que "as mídias sociais se tornaram uma ferramenta de ensino real", as quais eles utilizaram para auxiliar a manter o envolvimento dos alunos na EF:

Estamos utilizando-as [as mídias sociais] para manter nossos alunos envolvidos na disciplina. Eu acho que tem sido bem eficaz manter esse hábito na escola. É deixar os alunos saberem que ainda estamos no radar, sabe, que ainda estamos por aí.

Esses resultados são consistentes com outros estudos na Austrália, Brasil, China, Irlanda, Coreia do Sul, México e Nova Zelândia (ver, por exemplo, Jeong e So (2020), Cruickshank, Pill e Mainsbridge (2021) e Howley (2021)), que relataram que professores de EF têm utilizado as mídias sociais para incentivar os estudantes a “fazer alguma coisa” durante a pandemia. Para manter os estudantes engajados, o presente estudo descobriu que muitos professores produziram desafios e competições em casa, bem como compartilharam atividades criadas por celebridades *fitness* (por exemplo, Joe Wicks<sup>4</sup>) com os estudantes através das mídias sociais, incentivando suas turmas a participarem das atividades em casa. Entretanto, como as capturas de tela de Edward e Emma abaixo indicam (ver Figuras 1 e 2), muitas dessas atividades tinham um escopo limitado, focando quase que exclusivamente em curtos períodos de atividade física.

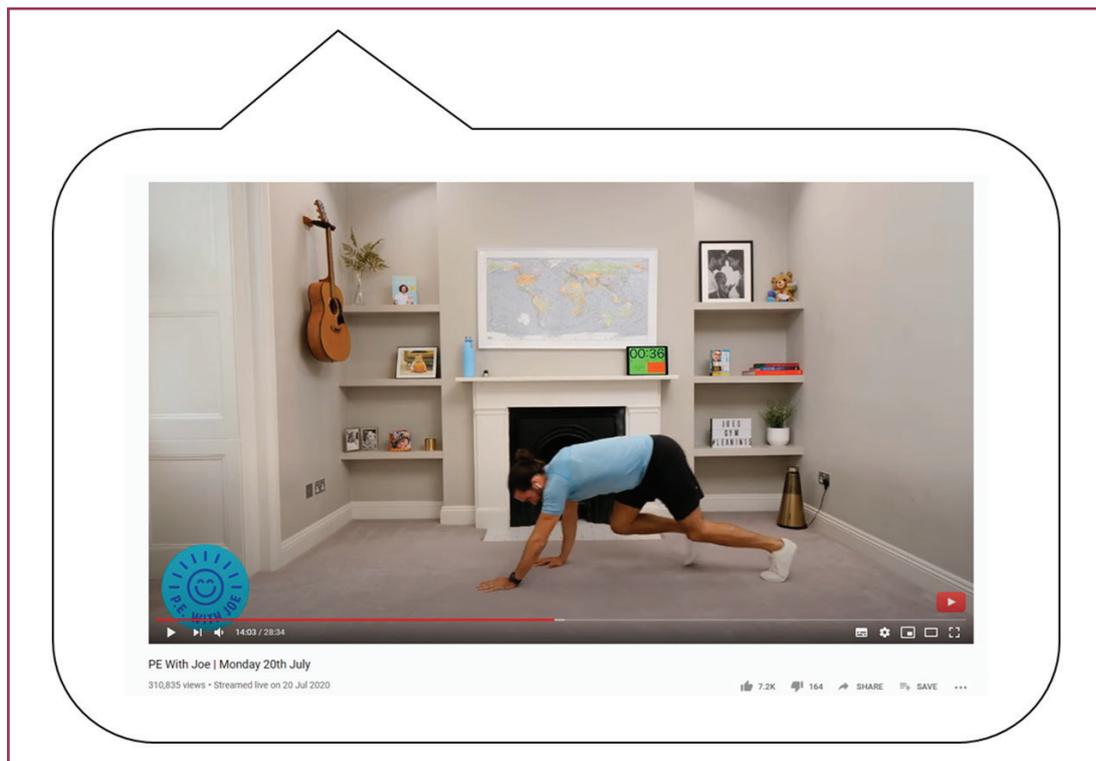
Figura 1 - Captura de tela de desafio em casa promovido via mídias sociais



Fonte: publicado por Edward no Instagram.

4 Joe Wicks – *personal trainer* qualificado que criou o #PEwithJOE. Esses treinos diários ocorreram em seu canal no YouTube a partir de março de 2020 em resposta à pandemia de covid-19 e o primeiro *lockdown* no Reino Unido. O #PEwithJOE durou um ano e teve mais de 100 milhões de visualizações.

**Figura 2-** Captura de tela de um desafio criado por Joe Wicks, promovido por professores via mídias sociais.



Fonte: publicado por Emma no YouTube.

Apesar de essas tarefas terem sido apreciadas e aumentado os níveis de atividade física de alguns alunos, elas são restritas, reducionistas e provavelmente incapazes de desenvolver habilidades físicas e competências mais amplas dos alunos (STIRRUP *et al.*, 2020). Evidentemente, essas tarefas podem não ter constituído a oferta completa de EF que os professores estavam provendo naquele momento, mas, se usadas por conta própria, representam o que vemos como uma experiência pobre de EF. Por exemplo, elas representam atividades repetitivas que não apresentam qualquer aprendizado ou diferenciação explícitos, levam um tempo limitado para serem concluídas e são, em última análise, insustentáveis (como Joe Wicks descobriu quando ele parou o *PE with Joe* depois de 115 sessões). Como resultado, e a qualidade à parte, podemos deduzir que o tempo para EF estava certamente sendo perdido. Igualmente, muitos estudantes podem não ter se engajado nesses tipos de atividades durante o período de EF, talvez achando-as pouco atrativas, inadequadas e inacessíveis.

Embora atividades dessa natureza possam ter sido vistas como uma alternativa possível devido à rápida mudança que teve de ser feita do ensino presencial em instalações específicas para o ensino remoto em espaços restritos como quartos e salas, elas claramente não são uma oferta sustentável. Dito isso, e como aludido anteriormente, tais atividades são talvez reflexo de uma questão mais ampla que tem sido levantada com relação ao ensino de EF antes da pandemia, em que, nos esforços para promover saúde, há uma preocupação com a atividade física em vez da EF. De fato, sugeriu-se que o “E” está faltando em “EF” (BROWN, 2013). Quanto a essa questão, Quennerstedt (2019) argumentou que a EF está sob ataque, com a

disciplina correndo o risco de se tornar instrução *fitness* e facilitação da atividade física sem educação. De maneira similar, Cale e Harris (2005) levantaram antes questões de que muito do trabalho relacionado à saúde tipicamente equivalia a atividades repetitivas e sem inspiração envolvendo aprendizado mínimo. Tais atividades pareceram ser representativas de muitas das experiências *on-line* oferecidas aos estudantes pelos professores de EF durante o *lockdown*. Consequentemente, parece que a pandemia, de muitas maneiras, exacerbou esse problema de longa data.

Apesar dessas questões, tais atividades *on-line* podem ter contribuído mesmo assim para o aprendizado físico, cognitivo, social e afetivo em EF. Por exemplo, os professores neste estudo apontaram que algum aprendizado físico e cognitivo ocorreu através dessas atividades. Katie, por exemplo, explicou que ela utilizou atividades *on-line* para promover o conhecimento e a compreensão dos estudantes acerca de uma dieta equilibrada. Todavia, como sugere o comentário de Natalie, onde foram feitos esforços para desenvolver conhecimento e compreensão, o efeito nos estudantes foi inconclusivo:

Eles [os alunos] absolutamente amam isso [atividade física *on-line*], mas eu não acho que eu possa dizer que eles estejam mais em forma agora ou que eles saibam mais sobre saúde. Obviamente, tentamos relacionar coisas como músculos e os benefícios de longo prazo do exercício, mas isso foi mais como apenas dar a eles a oportunidade de fazer alguma coisa.

É notável que os exemplos de aprendizagem no domínio afetivo estiveram ausentes das entrevistas e capturas de tela dos professores. Pelo contrário, esperávamos ver mais no tocante a isso tendo em conta que esse domínio se refere ao bem-estar psicológico e emocional dos indivíduos (KIRK *et al.*, 2018). Isso é preocupante, dada a relatada diminuição no bem-estar mental e emocional dos jovens durante esse período (AVILA *et al.*, 2020; BATES *et al.*, 2020; JIAO *et al.*, 2020; SINGH *et al.*, 2020), além da importância desse domínio em potencialmente influenciar jovens a se envolverem em atividades físicas ao longo da vida (BAILEY *et al.*, 2009; KIRK *et al.*, 2018). Mais ainda, a maioria das atividades teve um foco individual, limitando assim a cobertura e o desenvolvimento do domínio social. Ainda, quando oportunidades para interação social foram significativamente reduzidas durante o *lockdown*, em detrimento da saúde social e emocional dos jovens (ORGILES *et al.*, 2020), continuar a abordar esse domínio na e por meio da EF de alguma forma durante o *lockdown* pareceria ser especialmente importante.

Assim, com algumas poucas exceções, parece que o potencial da EF em contribuir com todos os domínios de aprendizagem, bem como desenvolver importantes habilidades e atributos mais amplos, tais como autoestima positiva, confiança, habilidades de enfrentamento e resolução de conflitos, motivação de domínio, autonomia e caráter moral, foi perdido nessas atividades *on-line*. Por essas razões, é preciso fazer mais para garantir que as atividades baseadas no meio digital contribuam para a aprendizagem em vários domínios.

É importante notar, contudo, que alguns dos professores de EF reconheceram limitações nas atividades que eles incorporaram no seu ensino de AFS, relatando implementá-las com níveis variados de sucesso e percebendo como as atividades logo perderam seu "apelo de novidade". Koch *et al.* (2018) afirmam que essa

diminuição no interesse é comum para novas tecnologias, uma vez que elas se tornam estabelecidas. Sem surpresa, então, os professores descreveram uma queda significativa no engajamento dos alunos à medida em que a novidade das atividades se esgotava. De fato, Rishi não estava sozinho quando ele sugeriu que tais atividades tinham um prazo de validade discernível:

Sim, nós estávamos fazendo isso, mas definitivamente atingiu o pico durante o *lockdown*... Havia muito interesse no início, tivemos muitos alunos enviando capturas de tela, mas isso agora morreu. Os desafios mais recentes que fizemos, nós não tivemos muito interesse neles. Eu acho que eles estão um pouco entediados deles agora.

Isso não é surpresa quando consideramos a natureza repetitiva e indiferenciada e o aprendizado limitado de muitas das atividades, bem como o fato de que elas possivelmente careciam de desafio, adequação e relevância para todos os jovens. Por exemplo, ao deixar de considerar a idade, as habilidades ou antecedentes de seus participantes, Joe Wicks (ver Figura 2) provavelmente não ofereceu uma experiência inclusiva, segura, significativa e agradável para muitos jovens (STIRRUP *et al.*, 2020). Essa abordagem "tamanho único" para a EF inevitavelmente levou muitos alunos a provavelmente serem excluídos. Além disso, os professores de EF no presente estudo dependiam fortemente de atividades de treinos intervalados de alta intensidade (*high-intensity interval training*, HIIT) que eram potencialmente inseguros, inadequados, insustentáveis ou pouco atrativos para muitos dos seus alunos. Mais ainda, a falta de progressão e aprendizagem evidente em algumas das capturas de tela sugere que tais atividades foram pensadas principalmente para ocupar os estudantes. Apesar do aparente retrocesso nos esforços de muitos professores para prover atividades apropriadas no ensino de AFS, utilizar as mídias sociais dessa forma é de certo modo compreensível, considerando as demandas e responsabilidades adicionais que foram impostas aos professores com pouco ou nenhum aviso durante esse período. Com relação a isso, os professores talvez estivessem procurando por uma pausa rápida, em vez de um aprendizado cuidadosamente planejado e significativo.

Reconhecendo o exposto acima e as limitações dessas atividades, além de tornarem-se mais conscientes das circunstâncias decorrentes da pandemia ao longo do tempo, alguns professores começaram a adaptar seu ensino para melhor satisfazer as necessidades dos seus alunos e manter sua motivação. De maneira interessante, logo no início da pandemia, o bem-estar e a saúde mental dos estudantes tornaram-se uma área de crescente preocupação (AVILA *et al.*, 2020; BATES *et al.*, 2020; JIAO *et al.*, 2020; SINGH *et al.*, 2020). Consequentemente, algumas escolas e professores de EF deram maior ênfase ao bem-estar como parte de uma abordagem da escola como um todo para promover a saúde mental. Por exemplo, o departamento de Callum saiu das atividades competitivas e repetitivas para se concentrar em atividades como ioga e alongamento. Essa mudança de foco levou à seleção de atividades alternativas para manter e promover saúde ao longo da vida:

Ainda estamos utilizando a conta da escola no Instagram para esse tipo de coisa. Mas o foco mudou um pouco. Nossa ELS [Equipe de Liderança Sênior] está realmente promovendo a saúde mental no momento, então tentamos comprar isso. Ao invés de desafios, temos compartilhado 20 minutos de atividades de ioga ou alongamento.

Assim, apesar da interrupção da EF durante a pandemia, pode haver alguns resultados positivos da mudança forçada para a aprendizagem *online*. De fato, a velocidade desse movimento encorajou ou talvez tenha levado alguns professores a introduzirem atividades novas e diferentes em seus currículos de EF. Por exemplo, como ilustra a citação de Callum acima, os professores pareceram mais dispostos a incorporar e promover novas atividades físicas para a vida (*fitness-for-life*<sup>5</sup>). Embora não possamos dizer se isso resultará em uma profunda mudança filosófica e pedagógica, é positivo ver que a adversidade levou alguns professores a pensarem de forma diferente sobre AFS, saindo do foco tipicamente dominante em *fitness-for-performance*<sup>6</sup> para atividades *fitness-for-life*.

A disposição de alguns professores em incorporar e promover novas atividades *fitness-for-life* é, em nossa opinião, bem-vinda e parece ser especialmente importante à luz dos níveis reduzidos de atividade e do aumento dos problemas relacionados à saúde mental entre os jovens durante a pandemia. Embora esse desenvolvimento em resposta às necessidades dos estudantes seja positivo, a longevidade de tais adaptações em relação à AFS deve continuar sendo vista, principalmente quando os professores de EF em todo mundo retornarem ao ensino presencial. Entretanto, recomendamos que as atividades *fitness-for-life*, que se mostraram populares entre os estudantes durante esse período, sejam mantidas nos currículos de EF e que a EF se baseie nas lições aprendidas a partir das experiências recentes sobre o que engaja os jovens.

### 3.2 UM LEGADO DIGITAL DURADOURO?

Em sua entrevista final, os professores foram solicitados a preverem o futuro da EF e se as mídias sociais teriam mais ou menos influência em suas práticas de AFS no futuro. Em resposta, muitos estavam otimistas sobre o potencial de tecnologias digitais como as mídias sociais para promover e melhorar o aprendizado em AFS. Professores como Ben, por exemplo, apontaram que a pandemia pode deixar um legado digital duradouro, dada a dependência da disciplina com relação a esses tipos de tecnologias durante esse período:

Eu acho que, com as escolas sendo fechadas, isso trouxe a disciplina para o século XXI. Professores que antes eram um pouco resistentes não tiveram outra escolha a não ser se acostumarem com a tecnologia. Em termos de estilos de vida ativos e saudáveis, eu suponho que faz sentido utilizar o Instagram e lugares como esse daqui para a frente, porque as crianças estão em seus telefones o tempo todo.

Dada a reputada resistência da profissão de EF à mudança anteriormente destacada (KIRK, 2010; 2012; TINNING, 2012), a pandemia pode ter sido o impulso necessário para fazer avançar a disciplina. Além disso, muitos professores neste estudo sugeriram que a utilização de tecnologias digitais, incluindo as mídias sociais, em seu ensino para atrair, engajar e expandir o alcance da EF era um próximo passo lógico. Isso é especialmente pertinente agora, em que tantos jovens dependem dessas

<sup>5</sup> *Fitness-for-life* – possui foco em atividades físicas realizadas ao longo da vida que mantenham/melhem a saúde (HARRIS; LEGETT, 2015).

<sup>6</sup> *Fitness-for-performance* – possui foco em atividades físicas relacionadas ao aumento do desempenho esportivo (HARRIS; LEGGETT, 2015).

plataformas para terem informações sobre saúde e atividade física (GOODYEAR; ARMOUR; WOOD, 2019).

Provavelmente vai se tornar uma necessidade. Veja onde estamos neste momento. Quero dizer, em 5 ou 10 anos, pense no quão digitais podemos ser. Faz sentido no fim do dia [utilizar mídias sociais]. É a forma mais fácil de comunicar e alcançar nossos alunos. (Steve)

De forma significativa, a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Agência de Saúde Pública da Inglaterra (PHE) e muitos profissionais de EF têm defendido o uso de tecnologias digitais para envolver populações em uma mudança de comportamento relacionado à saúde (PUBLIC HEALTH ENGLAND, 2017; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018; GOODYEAR; ARMOUR, 2019). Contudo, embora tecnologias digitais como as mídias sociais têm sido identificadas como um recurso acessível e potencialmente rico para aprender sobre saúde, atividade física e o corpo (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2017), os professores têm até agora sido um pouco resistentes ao seu uso, com alguns lutando para integrar as tecnologias digitais à sua prática de maneiras inovadoras e pedagogicamente sólidas. Isso resultou de certa forma em um "beco sem saída" pedagógico, mas agora parece oportuno revertê-lo.

A resistência dos professores tem sido também atribuída à formação docente limitada quanto ao uso e aplicação de tecnologias digitais em sala de aula (HYNDMAN; HARVEY, 2019; LAW; PELGRUM; PLOMP, 2008). De fato, vários professores neste estudo relataram que sua formação em tecnologias digitais se concentrava quase que exclusivamente nos perigos dessas plataformas. Embora isso seja representativo da narrativa de risco comumente associada às mídias sociais (LIVINGSTONE, 2008; BALLANTYNE; DUNCALF; DALY, 2010; SEN, 2016), isso significa que professores como Callum estavam mal preparados para utilizar com sucesso *sites* de mídias sociais por razões pedagógicas:

Durante o meu PGCE [*Postgraduate Certificate in Education*], tudo o que foi ensinado sobre mídias sociais foi focado em não se tornar amigo de crianças, mudar seu nome, não postar nada ofensivo, não ser irresponsável. Obviamente, isso é importante, mas não nos disseram como usá-las de forma positiva.

Consequentemente, embora as tecnologias digitais tenham prometido muito, elas até agora têm entregado muito pouco (SELWYN, 2016). O início repentino da pandemia lançou muitos professores no "fundo do poço" tecnológico, forçando-os a usar e se acostumar com tecnologias digitais como as mídias sociais quase que da noite para o dia. Durante esse período, especialmente quando as escolas foram forçadas a adotar tecnologias digitais como o método padrão de ensino e aprendizagem (SCULLY; LEHANE; SCULLY, 2021), muitos professores, incluindo os professores de EF neste estudo, começaram a experimentar a tecnologia de maneiras relativamente novas, desenvolvendo novas habilidades e competências. De fato, a rápida mudança para o *online* pode ter tornado os professores mais receptivos e confiantes no uso de tecnologias digitais, dando-lhes nova energia, vigor e esperança para o que era uma ambição vazia para a EF. Claramente, porém, e como destacado neste estudo, ainda há um longo caminho a percorrer para que o potencial das tecnologias digitais

em serem usadas de formas pedagogicamente sólidas para engajar jovens em comportamentos positivos relacionados à saúde seja realizado.

### 3.3 A DESIGUALDADE DO APRENDIZADO REMOTO

Alguns professores levantaram preocupações acerca da desigualdade do aprendizado remoto (incluindo as mídias sociais) tanto durante a pandemia quanto no futuro, observando que as desigualdades existentes foram aumentadas pela mudança para o ensino *online*. Amanda, por exemplo, sugeriu que fatores socioeconômicos, geográficos e técnicos mostraram que alguns alunos em sua escola não tinham dispositivos ou acesso à internet:

Eu vi várias outras escolhas fazendo desafios, mas muitas das nossas crianças sequer tinham computadores ou acesso à internet em casa, então não perdemos nosso tempo postando qualquer coisa. Esse tipo de coisa é algo que não podemos fazer se queremos obter resultados.

Esse problema não é exclusivo da escola de Amanda, e muitos argumentam que esse é um problema global. Em um estudo recente nos Estados Unidos, Mercier *et al.* (2021) relataram que aproximadamente metade da população de estudantes não dispunha da tecnologia necessária para aprender de forma efetiva durante a pandemia. De forma similar, um levantamento da *Education Scotland* (NATIONAL OVERVIEW..., 2021) mostrou que 48% dos estudantes tinham de compartilhar dispositivos com outra pessoa em casa. Essa é uma preocupação especial, considerando dados da *Sport England* (2021) que mostram que os níveis de atividade são menores entre os jovens de grupos socioeconômicos mais baixos e sua atividade física foi a mais afetada pela pandemia. Esses jovens são os que mais necessitam de acesso. Entretanto, eles foram privados de muitas ou quaisquer dessas experiências de EF, bem como de interações cotidianas com seus professores. Como evidenciado aqui e em outras pesquisas conduzidas por Bates *et al.* (2020), Avila *et al.* (2020), Jiao *et al.* (2020) e Singh *et al.* (2020), isso deixou muitos jovens potencialmente desfavorecidos, isolados e ansiosos.

Igualmente preocupante é a notícia de que alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais encontram barreiras adicionais à aprendizagem *online*. Webster *et al.* (2021) relataram que a aprendizagem *online* pode ser significativamente incapacitante, dependendo das deficiências na visão, cognição, audição e/ou destreza. Se essas barreiras se somam às outras acima, alguns jovens neste estudo foram sem dúvida desfavorecidos em seu aprendizado, com seu envolvimento em atividades *online* potencialmente mais restrito.

Ao reconhecer a falta de acesso que muitos alunos tiveram à aprendizagem *online*, o Departamento de Educação e diversos provedores de internet no Reino Unido lançaram iniciativas de forma independente durante esse período (por exemplo, GET HELP WITH..., 2020) para prover gratuitamente a alguns dos alunos desfavorecidos na Inglaterra *laptops* e acesso à internet. Todavia, o apelo e a motivação dessas ofertas digitais talvez sejam questionáveis, visto que muitos dos computadores recebidos pelos estudantes eram de segunda mão, sem o *software* necessário, e/ou o acesso gratuito à internet durou apenas um período limitado (KELION, 2021). Com

isso, muitos estudantes não conseguiram acessar as plataformas de mídias sociais e o impacto de curto e longo prazo desses programas é, portanto, incerto.

A covid-19 sem dúvida trouxe as desigualdades tecnológicas existentes, também conhecidas como "exclusão digital", em foco mais nítido e, de muitas maneiras, agravou essas desigualdades, criando novas fissuras na sociedade à medida que a tecnologia decide quem pode ter acesso ao aprendizado durante a pandemia. Como resultado, alguns estudantes, incluindo os dos professores neste estudo, não puderam participar de muitas das atividades compartilhadas através das mídias sociais. Essa questão era uma preocupação para os professores de EF e poderia ser ainda mais exacerbada se as atividades digitais se tornassem mais comuns na EF.

Consequentemente, para que tecnologias digitais como as mídias sociais cumpram seu potencial e se tornem um recurso rico e inclusivo que envolva os jovens em comportamentos positivos relacionados à saúde, os estudantes necessitam de acesso igualitário à internet e aos dispositivos. Enquanto isso provavelmente exige políticas novas e relativamente progressivas em nível governamental (por exemplo, acesso universal gratuito à internet e dar um computador a cada aluno), argumentamos que esses tipos de iniciativas são necessários. De fato, se diferentes governos levam a sério sua visão de educação de alta qualidade e alta tecnologia, inclusive na EF, é imperativo nivelarmos as desigualdades tecnológicas de modo que professores e formadores de professores possam desenvolver práticas inclusivas e pedagogicamente sólidas utilizando tecnologias digitais como as mídias sociais para promover o aprendizado em EF.

#### 4 CONCLUSÃO

Este estudo explorou o uso de mídias sociais por professores de EF como ferramenta de ensino em EF e para o ensino de AFS durante a pandemia. O estudo descobriu que muitos professores de EF criaram desafios e competições em casa, bem como compartilharam atividades criadas por celebridades como Joe Wicks. Contudo, dado que essas atividades se concentravam quase que exclusivamente no *fitness*, sugeriu-se que talvez elas fossem indicativos de um dos desafios mais amplos da EF, manter o "E" na Educação Física. Para atender às necessidades dos estudantes e superar a perda de apelo de novidade, alguns professores mudaram, no entanto, o foco de seu ensino de AFS, movendo-se para pedagogias *fitness-for-life* associadas à manutenção e/ou melhoria da saúde e do bem-estar.

O legado digital decorrente da covid-19 foi salientado por muitos professores, sugerindo que eles tiveram de desenvolver novas habilidades e competências como resultado de serem lançados no "fundo do poço" tecnológico. Esperamos que essa nova energia e vigor possam dar vida ao que tem sido uma ambição relativamente vazia da EF, em que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneiras pedagogicamente sólidas para envolver mais jovens em comportamentos positivos relacionados à saúde. Todavia, para que isso se concretize, recomendamos que os professores recebam formação docente inicial efetiva e um desenvolvimento profissional contínuo

no uso positivo de tecnologias digitais como as mídias sociais, para permitir que essas plataformas envolvam jovens em atividades físicas e aprendizado significativos. Além disso, sugerimos que as futuras atividades *online* específicas para AFS incorporem aprendizado explícito em todos os domínios. Mais ainda, devido à falta de acesso de alguns estudantes à internet e, por consequência, ao aprendizado *online*, sugerimos que mais necessita ser feito em termos de políticas governamentais para nivelar as desigualdades tecnológicas existentes, especialmente se as tecnologias digitais mantiverem uma posição proeminente na EF.

Como em toda pesquisa, os resultados necessitam ser considerados à luz das limitações metodológicas deste estudo. Por exemplo, os dados foram coletados a partir de 26 professores e, portanto, apenas afirmações cautelosas podem ser feitas sobre o quão representativos são esses resultados com relação às práticas e abordagens de AFS de professores de EF de forma mais ampla. Além disso, havia uma confiança nos dados das entrevistas, o que significaria que talvez fosse dada mais importância aos pensamentos e crenças dos professores do que às suas ações. Ainda assim, as capturas de tela, como método para coleta de dados, capturaram alguns usos das mídias sociais por parte dos professores para promover objetivos de AFS. As recomendações-chave que emergem deste estudo são para que mais pesquisas sejam conduzidas sobre o impacto da covid-19 no ensino de AFS e os resultados associados, incluindo o efeito de curto e longo prazo que atividades promovidas nas mídias sociais têm na participação e engajamento dos estudantes em EF e atividade física. Espera-se que este estudo tenha ajudado a esclarecer sobre o uso de mídias sociais por professores de EF durante a pandemia, ao mesmo tempo em que levanta algumas questões importantes acerca do futuro do aprendizado *online* na disciplina.

## REFERÊNCIAS

- ALFREY, Laura; CALE, Lorraine; WEBB, Louisa A. Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 5, p. 477-491, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.594429>
- ARMOUR, Kathleen; HARRIS, Jo. Making the case for developing new PE-for-health pedagogies. **Quest**, v. 65, n. 2, p. 201-219. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773531>
- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. **The shape of the Australian curriculum: Health and Physical Education**. Sydney: ACARA, 2012.
- AVILA, Marla A. G.; HAMAMOTO FILHO, Pedro T.; JACOB, Francine L. S.; ALCANTARA, Léia R. S.; BERGHAMMER, Malin; NOLBRIS, Margaretha J.; OLAYA-CONTRERAS, Patricia; NILSSON, Stefan. Children's anxiety and factors related to the covid-19 pandemic: an exploratory study using the children's anxiety questionnaire and the numerical rating scale. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17165757>

BAILEY, Ricard; ARMOUR, Kathleen; KIRK, David; JESS, Mike; PICKUP, Ian; SANDFORD, Rachel. The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. **Research Papers in Education**, v. 24, n. 1, p. 1-27, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

BALLANTYNE, Neil; DUNCALF, Zachari; DALY, Ellen. Corporate parenting in the network society. **Journal of Technology in Human Services**, v. 28, n. 1-2, p. 95-107, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/15228831003759612>

BATES, Lauren C.; ZIEFF, Gabriel; STANFORD, Kathlee.; MOORE, Justin B.; KERR, Zachary Y.; HANSON, Erik; GIBBS, B.; KLINE, Christopher; STONER, Lee. Covid-19 Impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: physical activity, sedentary behavior, and sleep. **Children**, v. 7, n. 9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/children7090138>

BROWN, Trent. A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 21-37, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>

CALE, Lorraine; HARRIS, Jo. **Exercise and Young People: issues, implications and initiatives**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

CALE, Lorraine; HARRIS, Jo. Fitness testing in physical education – a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 1, p. 89-108, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980701345782>

CALE, Lorraine; HARRIS, Jo; CHEN, Ming Hung. Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 4, p. 376-397, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.681298>

CALE, Lorraine; HARRIS, Jo; DUNCOMBE, Rebecca. Promoting physical activity in secondary schools: growing expectations, 'same old' issues?. *European Physical Education Review*, v. 22, n. 4, p. 526-544, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15623774>

CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen. **Digital Technologies and Learning in Physical Education**. Abingdon: Routledge, 2017.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory**. 2<sup>nd</sup>. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. London: Sage. 2006.

CHARMAZ, Kathy. Constructivist and objectivist grounded theory. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 2<sup>nd</sup>. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 509-535.

CHARMAZ, Kathy. Grounded theory. *In*: SMITH, Jonathan (ed.) **Qualitative psychology: a practical guide to research methods**. 3<sup>rd</sup>. ed. London: Sage, 2015. p. 53-84.

CHARMAZ, Kathy; THORNBERG, Robert; KEANE, Elaine. Evolving grounded theory and social justice inquiry. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (ed.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5<sup>th</sup>. ed. London: Sage, 2018. p. 411-443.

CRUICKSHANK, V.; PILL, S.; MAINSBRIDGE, C. 'Just do some physical activity': Exploring experiences of teaching physical education online during covid-19. **Issues in Educational Research**, v. 31, n. 1, p. 76-93, 2021.

DUNTON, Genevieve F.; DO, Bridgette; WANG, Shirlene D. Early effects of the covid-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the U.S. **BMC Public Health**, v. 20, n. 1351, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3>

GET HELP WITH TECHNOLOGY DURING CORONAVIRUS (COVID-19). United Kingdom: Department for Education, 2020. Disponível em: <https://www.gov.uk/guidance/get-help-with-technology-for-remote-education-during-coronavirus-covid-19>. Acesso em Aug. 5, 2021.

GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen M. **Young people, social media and health**. Abingdon: Routledge, 2019.

GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen M.; WOOD, Hannah. Young people and their engagements with health-related social media: new perspectives. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 7, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1423464>

HARRIS, Jo; LEGGETT, Gemma. Influences on the expression of health within physical education curricula in secondary schools in England and Wales. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 7, p. 908-923, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.853659>

HILL, Joanne; SANDFORD, Rachel; ENRIGHT, Eimear. 'It has really amazed me what my body can now do': boundary work and the construction of a body-positive dance community. **Sport in Society**, v. 19, n. 5, p. 667-679, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1073946>

HOLT, Nicholas; KNIGHT, Camila; TAMMINEN, Katherine. Grounded Theory. In: ARMOUR, Kathleen; MACDONALD, Doune. (ed.) **Research Methods in Physical Education and Youth Sport**. Abingdon: Routledge, 2012. p. 276-294.

HOWLEY, Donald. Experiences of teaching and learning in K-12 physical education during covid-19: an international comparative case study. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1922658>

HYNDMAN, Brendon; HARVEY, Stephen. Health and Physical Education teacher education 2.0: pre-service teachers' perceptions on developing digital twitter skills. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 2, p. 34-49, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207766.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

JEONG, Hyun- Chul; SO, Wi - Young. Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>

JIAO, Wen; WANG, Lin; LIU, Juan; FANG, Shuan; JIAO, Fu; PETTOELLO-MANTOVANI, Massimo; SOMEKH, Eli. Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. **The Journal of Pediatrics**, v. 221, p. 264-266, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

KELION, Leo. Online schooling: calls to cut data fees during covid lockdowns. **BBC News**, Jan. 5, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/news/technology-55544196>. Acesso em: Nov. 3, 2021.

KIRK, David. **Physical Education futures**. London: Routledge, 2010.

KIRK, David. What is the future for physical education in the 21st century? In: CAPEL, S.; WHITEHEAD, M. **Debates in Physical Education**. London: Routledge, 2012. p. 220-231.

KIRK, David; BARDID, Farid; LAMB, Cara; MILLAR, John; TERAOKA, Eishin. Redesigning physical education in Scotland. *In: LAWSON, Hal. (ed.) Redesigning Physical Education*. Abingdon: Routledge, 2018. p. 145-155.

KOCH, Michael; VON LUCK, Kai; SCHWARZER, Jan; DRAHEIM, Susanne. The novelty effect in large display deployments – experiences and lessons-learned for evaluating prototypes. *In: EUROPEAN CONFERENCE ON COMPUTER-SUPPORTED COOPERATIVE WORK*, 16., 2018. **Proceedings** [...] European Society for Socially Embedded Technologies, 2018. p. 2510-2591. DOI: [https://doi.org/10.18420/ecscw2018\\_3](https://doi.org/10.18420/ecscw2018_3)

KOVACS, Viktoria A. *et al.* Physical activity, screen time and the covid-19 school closures in Europe – An observational study in 10 countries. **European Journal of Sport Science**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1897166>

KRUTKA, Daniel G.; CARPENTER, Jeffrey P. Why social media must have a place in schools. **Kappa Delta Pi Record**, v. 52, n. 1, p. 6-10, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123048>

LAW, Nancy; PELGRUM, Willem; PLOMP, Tjeerd. (ed.) **Pedagogy and ict use in schools around the world: findings from the IEA SITES 2006 Study**. Germany: Springer, Dordrecht, 2008.

LIVINGSTONE, Sonia. Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. **New Media & Society**, v. 10, n. 3, p. 393-411, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>

LOCKDOWN LEADS TO SURGE IN TV SCREEN TIME AND STREAMING. United Kingdom, OfCom, 2020. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom/latest/media/media-releases/2020/lockdown-leads-to-surge-in-tv-screen-time-and-streaming>. Acesso em: Aug. 5, 2021.

MERCIER, Kevin *et al.* Physical Education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the covid-19 Pandemic. **Journal of Teaching in Physical education**, v. 40, n. 2, p. 337-342, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>

MORRIS, Sean M.; STOMMEL, Jesse. **An urgency of teachers: the work of critical digital pedagogy**. [S.l.] Hybrid Pedagogy, 2018.

NAGATA, Jason M.; MAGID, Hoda S.; GABRIEL, Kelley P. Screen time for children and adolescents during the coronavirus disease 2019 pandemic. **Obesity**, v. 28, n. 9, p. 1582-1583, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.22917>

NATIONAL OVERVIEW OF PRACTICE IN REMOTE LEARNING: Parents, carers and learners. Scotland: Education Scotland, 2021. Disponível em: <https://education.gov.scot/media/mc1bckrn/national-overview-of-practice-in-remote-learning-3-parents-carers-and-learners.pdf>. Acesso em: Feb. 22, 2022.

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. **The New Zealand Curriculum: Health and physical education**. Wellington: NZMoE, 2020.

ORGILÉS, Mirea; MORALES, Alexandra; DELVECCHIO, Elisa; MAZZESCHI, Claudia; ESPADA, José. Immediate psychological effects of the covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. 579038, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

PILL, Shane. An appreciative inquiry exploring game sense teaching in physical education. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 2, p. 279-297, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.912624>

PUBLIC HEALTH ENGLAND. **Public Health England Social Marketing Strategy 2017 to 2020**. United Kingdom, 2017. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/public-health-england-marketing-strategy-2017-to-2020>. Acesso em: Oct. 6, 2021.

PUNCH, Keith. **Introduction to research methods in education**. London: Sage, 2011.

QUENNERSTEDT, Mikael. Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 6, p. 611-623, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>

SANDFORD, Rachel. Problem-solving: Problems as possibilities for learning. In: CHAMBERS, Fiona; JONES, Anne; MURPHY, Orla; SANDFORD, Rachel (ed.) **Design thinking for digital well-being**. Abingdon: Routledge, 2019. p. 167-185.

SARGENT, Julia; CASEY, Ashley. Appreciative inquiry for physical education and sport pedagogy research: a methodological illustration through teachers' uses of digital technology. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 1, p. 45-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1689942>

SCULLY, Darina; LEHANE, Paula; SCULLY, Connor. 'It is no longer scary': digital learning before and during the covid-19 pandemic in Irish secondary schools. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 30, n. 1, p. 159-181, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854844>

SELWYN, Neil. **Is technology good for education?** Cambridge: Polity Press, 2016.

SEN, Robin. Not all that is solid melts into air? care-experienced young people, friendship and relationships in the 'digital age'. **British Journal of Social Work**, v. 46, n. 4, p. 1056-1075, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu152>

SINGH, Shweta; ROY, Deblina; SINHA, Kritika; PARVEEN, Sheeba; SHARMA, Ginni; JOSHI, Gunjan. Impact of covid-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: a narrative review with recommendations. **Psychiatry Research**, v. 293, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>

SPORT ENGLAND. **Active Lives**. United Kingdom, 2021. Available at <https://activelives.sportengland.org/>. Accessed on Dec. 13, 2021.

STATISTA. **Social media - statistic & facts: social media usage worldwide**. New York, 2022. Disponível em: <http://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-numbers-of-users/>. Acesso em: Feb. 16, 2022.

STIRRUP, Joe; HOOPER, Oiver; SANDFORD, Rachel; HARRIS, Jo; CASEY, Ash; CALE, Lorraine. 'PE' with Joe (Bloggs): The rise and risks of celebrity 'teachers'. In: British Educational Research Association. **BERA Blog**. London, Jul. 20, 2020. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/blog/pe-with-joe-bloggs-the-rise-and-risks-of-celebrity-teachers>. Acesso em: Feb. 22, 2022.

THORBURN, Malcon; GRAY, Shirley. **Physical education: picking up the baton**. Edinburgh: Dunedin Academic, 2010.

TINNING, Richard. The idea of physical education: a memetic perspective. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 2, p. 115-126, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582488>

VAREA, Valeria; GONZALEZ-CALVO, G.; GARCIA-MONGE, A. Exploring the changes of physical education in the age of covid-19. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 1, p. 32-42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>

WEBSTER, Collin; D'AGOSTINO, Emily; URTEL, Mark; MCMULLEN, Jaimie; CULP, Brian; LOIACONO, Cate; KILLIAN, Chad. Physical Education in the covid era: considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 327-336, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0182>

WEST, Anne; BAILEY, Elizabeth. The development of the academies programme: 'privatising' school-based education in England 1986-2013. **British Journal of Educational Studies**, v. 61, n. 2, p. 137-159, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.789480>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world**. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722>. Acesso em: Feb. 22, 2022.

XIANG, Mi; ZHANG, Zhiruo; KUWAHARA, Keisuke. Impact of covid-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. **Progress in Cardiovascular Diseases**, v. 63, n. 4, p. 531-532, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.013>

**Abstract:** This study focuses on Physical Education (PE) teachers' use of social media to teach physical activity for health during the covid-19 pandemic. Drawing on appreciative inquiry and utilising a grounded theory methodology, analysis of two interviews and a digital task allow us to present three main themes: (1) Social Media as a Teaching Tool, (2) A Lasting Digital Legacy?, and (3) Inequity of Remote Learning. These themes highlight the rush to utilise social media when the physical spaces of PE were removed, the recognition that teaching could be different in the future, and challenges inherent to digital spaces. In concluding we: (1) advocate for effective initial teacher education and ongoing professional development in the positive use of digital technologies, (2) suggest that future online activities incorporate learning, and (3) urge governments to do more in terms of levelling out technological inequalities.

**Palavras-chave:** Physical Education. Health. Digital inclusion. Digital Technology.

**Resumen:** Este estudio se centra en el uso de los medios sociales por parte de los profesores de Educación Física (EF) para enseñar actividad física para la salud durante la pandemia de covid-19. Con base en la investigación apreciativa y utilizando una metodología teórica fundamentada en datos (Grounded Theory), el análisis de dos entrevistas y una tarea digital permiten presentar tres temas principales: (1) Medios Sociales como Herramienta de Enseñanza, (2) ¿Un Legado Digital Duradero?, y (3) Desigualdad del Aprendizaje Remoto. Estos temas destacan la urgencia de utilizar medios sociales cuando los espacios físicos de la EF fueron suspendidos, el reconocimiento de que la enseñanza podría ser diferente en el futuro y los desafíos inherentes a los espacios digitales. En conclusión, (1) abogamos por la efectiva formación inicial y continua de profesores en el uso positivo de las tecnologías digitales, (2) sugerimos que actividades online futuras sean incorporadas al aprendizaje, y (3) demandar a los gobiernos acciones para nivelar las desigualdades tecnológicas.

**Palabras clave:** Educación Física. Salud. Inclusión Digital. Tecnología Digital.

### LICENÇA DE USO

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

### CONFLITO DE INTERESSES

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

### CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

**Zac Parris:** Conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração de projetos, visualização, redação – rascunho original.

**Lorraine Cale:** Metodologia, supervisão, redação – rascunho original, redação – revisão e edição.

**Jo Harris:** Metodologia, supervisão, redação – revisão e edição.

**Ashley Casey:** Metodologia, supervisão, redação – rascunho original, redação – revisão e edição.

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

### AGRADECIMENTO

Agradecemos imensamente a Everton Cavalcante e Allyson Carvalho de Araújo, que traduziram este texto, originalmente escrito em inglês.

### ÉTICA DE PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Loughborough University, Protocolo Número SSEHS - 2555.

### COMO REFERENCIAR

PARRIS, Zac; CALE, Lorraine; HARRIS, Jo; CASEY, Ashley. Atividade física para saúde, covid-19 e mídias sociais: o que, onde e por quê? **Movimento**, v. 28, p. e28024, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122533>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/122533>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano].

### RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alan Patrick Ovens\*, Alex Branco Fraga\*\*, Allyson Carvalho de Araújo\*\*\*, Elisandro Schultz Wittizorecki\*\*, Mauro Myskiw\*\*, Raquel da Silveira\*\*

\*Universidade de Auckland, Auckland, Nova Zelândia.

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

\*\*\*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.