



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nathália Carolina da Silva

CRÍTICA AO TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
JOÃO PESSOA-PB

João Pessoa

2022

Nathália Carolina da Silva

**CRÍTICA AO TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
JOÃO PESSOA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de Seminário de Monografia II como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Educação física, no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Melina Silva Alves

João Pessoa

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Nathália Carolina.

Crítica ao trato com o conhecimento da educação física durante o ensino remoto emergencial: realidade em uma escola pública de João Pessoa-PB / Nathália Carolina Silva. - João Pessoa, 2023.

90 f. : il.

Orientação: Melina Silva Alves.
TCC (Graduação) - UFPB/CCS.

1. Ensino remoto. 2. Educação física. 3. Materialismo histórico-dialético. I. Alves, Melina Silva. II. Título.

UFPB/CCS

CDU 37:796(043.2)

Nathália Carolina da Silva

**CRÍTICA AO TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
JOÃO PESSOA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de Seminário de Monografia II como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Educação física, no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba.

Monografia aprovada em: 09/12/2022.

Banca examinadora



Prof. Dra. Melina Silva Alves (UFPB)
Orientadora



Prof. Dr. Fernando José de Paula Cunha (UFPB)
Membro



Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior (UFBA)
Membro

João Pessoa

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus e toda a *minha família*, em especial a minha avó materna, meus pais, meus irmãos, minhas cunhadas e os meus sobrinhos, por apoiarem as minhas decisões mesmo quando não concordam muito com elas. Por sempre estarem perto quando eu preciso, cuidando e torcendo para que eu consiga ser feliz no meu caminho.

Aos *meus amigos*, em especial a Almir Santana, Daniela Freitas, Douglas Silva, Gabryella Sacha, Juliana Maria, Josegleise Oliveira, Laís Vitória, Rayssa Oliveira, Raquel Helene e Socorro Fernandes que se tornaram uma importante fonte de força, esperança, alegria e sanidade mental.

Ao meu lindo parceiro e sobrinho Ziggy, que sempre me salvou nos momentos que eu mais precisei, com seus carinhos, arranhões e mordidas.

A *professora Melina*, minha paciente, brilhante e esforçada orientadora, agradeço pela sua parceria, por ter contribuído enormemente para que eu conseguisse me tornar uma professora de Educação Física com a sua belíssima forma de enxergar o mundo, defender a escola pública e o ensino de qualidade para todos. Por ser a minha principal referência da profissão e olhar com muito carinho para os seus estudantes, respeitando as nossas batalhas internas e pessoais.

A todos os outros professores, professoras e colegas que contribuíram para a minha formação no curso de Educação Física, em especial àqueles que me orientaram nos projetos acadêmicos que participei durante a minha trajetória.

A todos os participantes que aceitaram fazer parte e tornaram essa pesquisa possível.

Aos professores que pertenceram à minha banca de defesa, por se disporem a contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho com tanta boa vontade e disposição.

RESUMO

A partir da instauração da pandemia, em meio a realidade de desemprego e mortes causadas pela COVID-19, as escolas tentaram se adequar utilizando estratégias para manter o contato com os seus estudantes, o ensino remoto foi discutido como um exemplo dessa ação. O objetivo deste estudo foi analisar a realidade do trato com o conhecimento, da participação e da aprendizagem na disciplina de educação física no período de 2020-2021, na Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto em João Pessoa-PB durante o ensino remoto. A população foi composta por 14 pessoas, 13 estudantes do 7º ano A que responderam um questionário sociodemográfico, de participação e aprendizagem, e o professor de educação física do fundamental II que, para além de um questionário sociodemográfico, formação acadêmica e realidade durante as aulas remotas, também participou de uma entrevista semiestruturada sobre a seleção, sistematização e organização dos conteúdos. Para a análise dos dados foram utilizadas duas técnicas, a estatística descritiva e a análise de conteúdo de Bardin, para chegar a uma interpretação de natureza materialista histórico-dialética. Constatou-se que, dentro da realidade da escola, de construção de atividades para enviar para os estudantes por um aplicativo de mensagens, sem o auxílio presencial do professor, a família se tornou a principal responsável pela mediação do ensino, tarefa que não é de sua responsabilidade ou domínio. É importante destacar também que os professores e gestores precisaram repensar suas práticas sem ajuda de políticas públicas ou de instruções de órgãos educacionais municipais ou estaduais e que, as atividades educacionais, nesse modelo de ensino, podem ter dissociado a tríade conteúdo-forma-destinatário, pela ruptura da natureza da educação, dificultando a realização da sua especificidade, o trato com os conhecimentos da educação física e a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Educação Física. Trato Com o Conhecimento. Materialismo Histórico-dialético.

ABSTRACT

From the onset of the pandemic, despite the harsh reality of unemployment and deaths caused by COVID-19, schools tried to adapt by using strategies to keep in touch with their students, remote teaching was discussed as an example of this action. The main goal of this study was to analyze the reality of knowledge planning, participation and learning in physical education classes between 2020 and 2021, at the local School Antônio Santos Coelho Neto in João Pessoa-PB during remote teaching. The sample consisted of 14 people, 13 students from 7th grade A who answered a sociodemographic, participation and learning questionnaire and one physical education teacher from the second half of elementary school who, in addition to a sociodemographic questionnaire, academic background and reality during remote classes, also participated in a semi-structured interview on the selection, systematization and organization of contents. Two techniques were used for data analysis that were descriptive statistics and Bardin's content analysis, to arrive at an interpretation of a historical-dialectical materialistic nature. It was found that, within the reality of the school, of planning activities to send to students through a messaging app, without the teacher's in-person assistance, the family became the main responsible for mediating teaching, a task that is not its responsibility or domain. It is also important to highlight that teachers and principals needed to rethink their practices without the help of public policies or instructions from municipal or state educational organs of government and educational activities, in this teaching model, may have dissociated the triad content-form-recipient, by the disruption of the nature of education, making it difficult to achieve its specificity, planning the knowledge and learning in physical education classes.

key-words: Remote Teaching Model. Physical Education. Knowledge Planning. Historical-dialectic Materialisc.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 – Exposição das pedagogias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas a partir da relação entre educação e a marginalidade.
- Quadro 2 – Perguntas que podem nortear o caminho para a utilização dos princípios de seleção dos conteúdos científicos e o planejamento da sua transmissão.
- Quadro 3 – Características das fases do desenvolvimento do pensamento.
- Quadro 4 - Médias das presenças dos estudantes entre os meses de março e outubro de 2021, no 6º ano da escola da Penha.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição por frequência das variáveis que compõe o perfil sociodemográfico dos estudantes do 7^a ano, da escola da Penha, que foram incluídos no estudo. Total de estudantes: 13.

Tabelas 2 e 3 - Distribuição por frequência das variáveis que compõe a categoria de participação nas aulas dos estudantes do 7^a ano, da escola da Penha, que foram incluídos no estudo. Total de estudantes: 11.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	26
3.1 Natureza e Especificidade da Educação Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica.....	29
3.2 O Trabalho Educativo para a Abordagem Crítico-Superadora	31
4 A DINÂMICA CURRICULAR, O TRATO COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO	35
4.1 O Papel da Educação e a Importância do Destinatário.....	39
5 O TRABALHO EDUCATIVO E A REALIDADE DO ENSINO REMOTO	47
5.1 Seleção, Sistematização e Organização dos Conteúdos	49
5.2 Participação Nas Aulas Online e Preparo para Lidar com o Ensino Remoto.....	56
5.3 Aprendizagem Durante as Aulas Online	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO	70
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	72
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, DE PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DURANTE AS AULAS REMOTAS	74
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E REALIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE AS AULAS REMOTAS	81
APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE A SELEÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS	84
APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES PARA AS PERGUNTAS DISCURSIVAS SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NO ERE	85
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA DE JOÃO PESSOA	88
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ASSINADA	89
ANEXO C – ATA DE DEFESA DA MONOGRAFIA ASSINADA	90

1 INTRODUÇÃO

Através da Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou a emergência em saúde pública nacional em decorrência das infecções pelo Sars-Cov-2 e, no dia 13 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do novo coronavírus (BRASIL, 2020). A partir da paralização das escolas em todo o país, devido a essa situação de saúde pública, uma adaptação adotada foi o Ensino Remoto (ER).

No cenário da escrita deste texto, toda dinâmica de aulas, transporte público, abertura de comércio, eventos culturais e todas as outras atividades tidas como comuns, voltaram a funcionar, com poucas restrições relacionadas ao uso de máscaras, um objeto que se tornou comum e que vem perdendo espaço no dia a dia das pessoas. No que diz respeito à avaliação da realidade da escola pública diante dos impactos causados pela pandemia ao redor do mundo e no Brasil, é importante a análise de alguns dados.

Primeiro, desde o dia 18 de março de 2020, com a primeira edição da monitorização da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os impactos da COVID-19 nesta área, esperava-se que este cenário impactasse severamente o mercado mundial, tanto na quantidade de empregos oferecidos, quanto na qualidade, especialmente para grupos específicos que são mais vulneráveis a esses resultados adversos, causando grandes repercussões para trabalhadores informais (OIT, 2020, tradução nossa):

Mesmo antes da pandemia, o crescimento global havia desacelerado. A crise do COVID-19 interrompeu as atividades econômicas em todo o mundo e causou a pior recessão desde a Grande Depressão. Em 2020, 8,8% das horas de trabalho globais foram perdidas (em relação ao quarto trimestre de 2019), o equivalente a 255 milhões de empregos em período integral – cerca de quatro vezes o número perdido durante a crise financeira global em 2009. A pandemia colocou os trabalhadores de empregos informais em risco, pois estes carecem de proteção para doenças ou quarentenas. (Nações Unidas, 2021, p.1, tradução nossa).

É importante destacar ainda que no cenário mundial, a partir de buscas realizadas no dia 16 de outubro de 2022, no painel de controle do site oficial da OMS (2022), 6.543.138 (seis milhões, quinhentos e quarenta e três mil, cento e trinta e oito) pessoas faleceram devido à COVID-19 e, no Brasil, utilizando como base o Painel do Ministério da Saúde (2022), os óbitos acumulados chegam ao número de 687.144 (seiscentos e oitenta e sete mil, cento e quarenta e quatro) pessoas. Ainda analisando esta mesma referência, a região Nordeste é a terceira

colocada, tanto em números de óbitos quanto em infecções e, dentro dela, o estado da Paraíba é o quinto colocado com 10.404 óbitos registrados.

Com a nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação, também de 18 de março de 2020, o Ministério da Educação deliberou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação instaurada pela COVID-19 (BRASIL, 2020). A partir do fechamento das escolas em todo o país, em cumprimento das medidas restritivas, o ensino remoto se tornou uma alternativa na educação básica e no ensino superior para que as atividades educativas continuassem.

Assim irrompe o ensino remoto, caminho escolhido para tentar manter o contato dos estudantes com as atividades escolares onde, em sua essência, segundo Saviani e Galvão (2021), com o discurso que esta seria a única alternativa, surgiu uma grande oportunidade para empresas privadas venderem seus aplicativos, aulas digitais, soluções que hipervalorizam a forma em detrimento do conteúdo.

Um dos mecanismos encontrados pelos professores foi o de cumprir seus horários enviando atividades aos alunos e, dessa forma, dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. De uma hora para outra, educadores de todo o Brasil precisaram ser os pivôs das mudanças no planejamento e nas ferramentas utilizadas para o ensino unicamente através das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Assim, aprenderam a gravar e editar suas aulas, participar de reuniões online, elaborar tarefas e enviar para grupos em redes sociais, criar jogos, novas alternativas para prender a atenção e o interesse do seu público alvo.

Dentro deste contexto, os estudantes que não puderam desfrutar de internet suficiente e de aparelhos que operassem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas, não conseguiram acompanhar o ritmo de aulas síncronas e assíncronas propostas pelas instituições de ensino:

Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado (Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, 2021).

A precariedade da estrutura e recursos tecnológicos disponíveis para toda a comunidade escolar, aliados a uma formação de professores que não contempla tais práticas pedagógicas como ferramentas que podem complementar a aprendizagem sem limitar os conteúdos,

certamente trouxeram um desafio ainda maior na realização de aulas remotas, intensificando a jornada de trabalho dos docentes e o número de atividades propostas para seus alunos.

Segundo a UNICEF (2021), a desigualdade social se reproduz na exclusão escolar que atinge, principalmente, quem já vive em situação de vulnerabilidade, onde sua maioria é composta por crianças e adolescentes pretas, pardas e indígenas, com baixa renda familiar. Apesar das desigualdades, de 2016 até 2019, o Brasil avançava no percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos que acessavam a educação. Entretanto, com a chegada da situação de saúde pública da COVID-19:

Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. (UNICEF, 2021, p. 5)

Dentro desse contexto de aumento do desemprego, precarização da dinâmica de ensino nas escolas públicas, fechamento do comércio, espera pela fabricação de vacinas, ficou claro o despreparo e desleixo do presidente da república em não só gerenciar ações que minimizassem os impactos da pandemia, para que as pessoas pudessem ficar em suas casas, recebendo uma renda justa e suficiente, mas também no investimento em pesquisas e na compra de vacinas:

Não foi o que ocorreu. O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença [...] (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37).

A falta de preparo do estado brasileiro, em respaldar essas medidas emergenciais escolares, ficou clara pela ausência de políticas públicas que, certamente, incluíssem digitalmente todos os atores que participam da educação escolar básica. Em uma situação como essa, para manter o ambiente educativo, é necessário que os docentes e todos que fazem parte do corpo administrativo da escola, os alunos e seus familiares, possam tanto ter acesso à internet de qualidade, sem se preocupar com a expiração de um pacote de dados, através de *smartphones* e de computadores individuais, quanto saber utilizar essas ferramentas de uma maneira que agregue valor às aulas.

Essa necessidade de reorganização expôs ainda mais as diferenças encontradas entre as realidades de estudantes de escolas públicas e privadas de ensino, onde o acesso aos aparelhos e serviços que proporcionam o contato instantâneo, ao vivo, entre pessoas de diversos lugares, é desigual. Portanto, instituições que apresentam um corpo docente habilitado para o manuseio desses instrumentos, estudantes que têm a cultura de utilizá-los e o acesso de qualidade e individual dentro do seu ambiente familiar, provavelmente, puderam desfrutar de um ensino remoto de melhor qualidade.

Além disso, com o fechamento do comércio, do transporte público e o aumento do desemprego, a rotina dentro da casa de muitas crianças e adolescentes precisou mudar. Considerando a fatal interseção entre a vulnerabilidade social e o trabalho infantil, muitos menores de idade precisaram deixar os estudos em segundo plano e lutar pela própria sobrevivência e a de sua família.

Portanto, o presente trabalho buscou questionar qual foi a realidade e as contradições do contexto da pandemia de COVID-19 sobre o trato com o conhecimento, a participação e a aprendizagem nas aulas de educação física, a partir da instauração do ensino remoto, vivenciado pelos estudantes do 7º ano A da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto (escola da Penha), na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Assim, utilizando como bases teóricas a Pedagogia Histórico-Crítica, a Abordagem Crítico-Superadora e a Psicologia Histórico-Cultural, o objetivo geral foi analisar a realidade do trato com o conhecimento, a participação e a aprendizagem na disciplina de Educação Física no período de 2020-2021 considerando as contradições do ensino remoto instaurado durante a pandemia. Estavam, como objetivos específicos, apresentar a relação entre o trato com o conhecimento na Educação Física e as teorias Educacionais considerando a natureza e a especificidade da Educação e da Educação Física, analisar as contradições do ensino remoto considerando a relação entre conteúdo-forma-destinatário e a função social da escola, para compreender como foi objetivado o processo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos ministrados. Previamente à apresentação desses conceitos dentro do marco teórico, foram apresentados os procedimentos metodológicos, qual o motivo da escolha do método e as análises utilizadas para os instrumentos. Por fim, está exposto o capítulo sobre os resultados encontrados, as discussões levantadas e as considerações finais.

Dentro deste contexto, foi levantada a hipótese de que esse novo modelo de ensino poderia ter causado a ruptura da natureza da educação. Além disso, postulou-se que houve uma possível dissociação da tríade conteúdo-forma-destinatário, possivelmente um fator que pode ter dificultado o trato com o conhecimento, o processo de escolha, planejamento e adequação

dos conteúdos do saber escolar. Por fim, com a separação dos integrantes da escola, causada pelo distanciamento social, supôs-se que a partir do possível comprometimento das relações entre os estudantes e os professores, a lógica da atividade guia (comunicação íntima-pessoal) da adolescência inicial e da esfera de relação social afetivo-emocional, que é descrita como a geradora de necessidades para a aprendizagem no terceiro ciclo de escolarização, pode ter sido alterada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresentou uma natureza materialista histórico-dialética, com uma tipologia descritiva, corte temporal transversal e, como técnicas de análise de dados, a análise de conteúdo para as questões discursivas e a entrevista semiestruturada e a análise estatística descritiva, a partir do programa *Stata 12.0*, para as questões objetivas dos instrumentos.

Como caminho para entender o que é uma pesquisa de natureza materialista histórico-dialética, é importante iniciar a partir das considerações de Triviños (1987), onde são descritas três bases teóricas que enfocam as pesquisas em ciências sociais. A primeira apresentada é o Positivismo, que caracteriza o pesquisador que analisa os fatos e suas relações previsíveis, que não se preocupa com o contexto no qual estes foram manifestados. Dentro desta perspectiva, para os positivistas, a realidade empírica é o ponto de partida e de chegada do estudo. Não os interessa entender as consequências dos achados, pois é defendida a neutralidade da ciência:

Quando o sábio cientificamente investiga, ele se desinteressa das consequências práticas. Ele diz o que é; verifica o que são as coisas, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descobre são agradáveis ou desconcertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeria a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade, não julgá-la (TRIVIÑOS, 1987, p. 37).

Defender que o conhecimento científico nas ciências sociais é neutro é indicar que a pesquisa não sofre influência do próprio pesquisador, do meio em que este se encontra e dos acontecimentos históricos que encaminham determinado fato, desconsiderando a raiz do problema:

A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes usando-se técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer ‘relações estatisticamente significativas’ entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar. [...] Neste contexto, é importante considerar que a análise da realidade dos países subdesenvolvidos requer, sem dúvida, seus próprios métodos de interpretação e de explicação, pois, seus problemas são essencialmente sociais, econômicos e políticos (*id*, 1987, p. 31 e 32).

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, ascende a fenomenologia que “se baseia na intencionalidade, isto é, não existe objeto sem a presença do sujeito, pois [...] depende da intencionalidade e da consciência do mesmo” (BUCHOLZ; FERREIRA, 2019, p. 5). O

objeto em foco passa a ser o sujeito, sendo a sua consciência sobre os fenômenos o eixo central da investigação do pesquisador. Segundo Triviños (1987, p. 43):

[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. [...] É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, historiador ou sociólogo podem fornecer dela. [...] Trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar *ou historicizar* (acréscimo nosso).

A pesquisa Marxista é colocada em prática como uma forma de superar tanto o foco matemático, quantitativo, que é atribuído aos dados em pesquisas Positivistas, quanto o foco no sujeito, que é atribuído pela Fenomenológica. Apesar do centro da investigação girar em torno de dois polos diferentes, o objetivo final das duas modalidades já descritas se apresenta da mesma forma, o que pode colocar como importante destacar o materialismo histórico-dialético¹ como uma natureza de pesquisa que guia o caminho para que a investigação ascenda da empiria fenomênica/positivista da realidade, pois se apresenta como:

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000, p. 73).

Segundo Martins e Lavoura, essas investigações (2018, p. 224-225) “possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática”. Então, os acontecimentos imediatos são pontos de partida para a investigação da realidade:

Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (id, p. 230).

¹ A dialética procura explicar de maneira racional, tanto os fenômenos, como a sociedade e o pensamento. O materialismo histórico, por sua vez, busca interpretar as mudanças sociais, porém levando em conta o seu contexto histórico e desenvolvimento. O método materialista histórico e dialético seria uma união de ambas as premissas apresentadas [...] (BUCHOLZ; FERREIRA, 2019).

A aparência empírica é o ponto de partida para que seja alcançada a decodificação da realidade concreta, ou seja, a partir do conhecimento científico é possível caminhar na direção da essência do objeto de investigação². Então, trata-se de uma atividade essencialmente teórica, que pode ser alcançada por meio da análise e abstração do investigador, um recurso decisivo do pensamento para encontrar as determinações mais simples, porém, “altamente complexas e que se caracterizam pelos traços constitutivos pertinentes ao objeto. Traços essenciais da dinâmica e estrutura do funcionamento, permitindo explicitar a lógica de sua existência efetiva” (id, p. 225 e 227).

Assim, como síntese da lógica deste método, Martins e Lavoura (2018, p. 227-228) trazem que:

[...] o verdadeiro conhecimento seria a síntese de múltiplas determinações e relações numerosas, ou seja, uma rica totalidade de determinações em suas relações constitutivas, de modo que se considera como importantes tarefas das ciências estudar e explicar de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais mais gerais e universais (o que requer uma análise lógico-sincrônica) e as suas transformações históricas particulares, desde sua gênese até seu desenvolvimento efetivo (o que requer uma análise histórico-diacrônica do objeto).

Então, dentro dessa dinâmica, segundo Martins (2006, p. 10):

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas.

Diante disso, é importante explicitar as dimensões epistemológica e ontológica da análise do conhecimento, permitindo assim que a humanidade possa sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social e, dentro desta, trazer o que ela verdadeiramente é, como foi formada a partir da atividade prática humana (MARTINS; LAVOURA, 2018). Assim, explicando a importância dessa investigação científica, duas características importantes podem ser assinaladas:

² Para o materialismo histórico-dialético, ir da aparência para a essência seria captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno (MARTINS; LAVOURA, 2018).

[...] a primeira, a de que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana. [...] Disso se desdobra a segunda característica do método em questão diante do postulado da dimensão ontológica como efetivamente anterior à dimensão epistemológica: a de que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens. Ou seja, é possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva. (MARX; ENGELS (2007); LUKÁCS (1967); Pinto (1979) *apud* MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

A esta altura, é importante destacar que a pesquisa Qualitativa e a pesquisa Materialista Histórico-Dialética não são a mesma coisa. A primeira, assim como a Positivista, tem a característica de se preocupar com o dado empírico, mesmo se contrapondo a aplicação de modelos de pesquisas das ciências naturais em contextos das ciências sociais, mas mantendo o caráter descritivo das investigações, usando técnicas de observação, entrevista, análise de conteúdo, análise de discurso, entre outras. Enquanto a segunda, como já foi apresentado anteriormente, defende a impossibilidade de separação do sujeito e do objeto, partindo do empírico para chegar na essência e entendendo a sua origem e desenvolvimento como fatores cruciais para entender o motivo deste se apresentar tal como é no agora (MARTINS, 2006).

Nesta descrição de investigação dialética, se enquadra o método de pesquisa deste trabalho, que indica o caminho que foi percorrido pelas autoras para ascender do abstrato ao concreto no que diz respeito ao contexto de ensino da educação física na escola pública, durante as aulas remotas. O que é apresentado, como uma forma do (a) leitor (a) entender como aconteceu esse processo, que caracteriza o método de exposição escolhido, que “é a expressão do resultado de determinada pesquisa, explicitação do concreto pensado, da síntese [...], tornando-o compreensivo e racional [...]” (ALVES, 2015).

Para elucidar o que são os estudos descritivos, Triviños (1987) argumenta que estes são realizados na área da educação, pois o seu foque está no desejo do pesquisador em conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus agentes, problemas, preparação para o trabalho, valores, entre outros tópicos, ou seja:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 1946, p. 42).

Tendo como base um corte temporal transversal, as pesquisas são realizadas “em um curto período de tempo, em um determinado momento, ou seja, em um ponto no tempo, tal como agora, hoje” (FONTELLES, 2009, p. 7). Estas “estão entre os estudos mais amplamente difundidos e publicados” (ESTRELA, 2018, p. 114) e, segundo Klein e Boch (2002), a sua maior vantagem é a capacidade de inferência dos resultados observados, a partir de uma população definida no tempo e espaço.

Para introduzir as etapas metodológicas seguidas, é importante descrever que a população foi composta por 13 estudantes do 7º ano A e um professor de educação física da escola da Penha, que participaram das atividades escolares durante o ERE. Ao todo foram entregues 16 termos de assentimentos e o mesmo número de questionários foi respondido, mas, quando aplicados os critérios de inclusão e exclusão, sobraram 11 estudantes que disseram estar matriculados e ter frequentado as aulas, 2 que estavam matriculados que não frequentavam e o professor.

Essa escolha foi intencional e não-probabilística, já que o principal critério utilizado foi a instituição ter participado do Programa Residência Pedagógica (PRP), no subprojeto da educação física, durante o corte temporal analisado, entre 2020 e 2021. A participação neste projeto facilitou o acesso aos conteúdos trabalhados durante este período e a frequência das aulas de 2021, entre os períodos de março a outubro, já que os residentes construíram os materiais didáticos utilizados e, como resultado desta experiência, despertou-se o interesse das pesquisadoras em entender a problemática da educação nesses moldes durante as aulas na modalidade remota.

Estavam entre os critérios de inclusão traçados, a concordância com a participação voluntária a partir da leitura e assinatura de um Termo de Assentimento (Apêndice A), pelos estudantes e por um responsável legal, ou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), para aqueles que fossem maiores de idade; ter sido o professor responsável pela

disciplina de educação física durante o período de 2020 a 2022; ter se matriculado como estudante no período de 2020 e 2021 e, atualmente, estar frequentando as aulas da disciplina. Apesar de se adequarem aos pontos especificados anteriormente, foram excluídos aqueles que, por qualquer motivo, desistiram de participar do preenchimento dos instrumentos ou que foram transferidos da escola durante esse processo.

Para a consecução dos objetivos, foram utilizados um questionário sociodemográfico, de participação e aprendizagem durante as aulas remotas para os estudantes (Apêndice C), um questionário sociodemográfico, formação acadêmica e realidade do professor de educação física durante as aulas remotas (Apêndice D) e um roteiro de entrevista semiestruturada sobre a seleção, sistematização e organização dos conteúdos (Apêndice E) para o professor. Durante a entrevista, foi utilizado a função de gravador de voz de um *smartphone* do modelo *Samsung Galaxy A32*, com 128GB de memória e, para a validação dos instrumentos citados acima, os participantes foram consultados para testar o entendimento sobre as questões respondidas e também analisar se o tempo estipulado para a resposta foi considerado suficiente.

O instrumento de coleta de dados, que foi aplicado com os estudantes, possui perguntas de cunho *socioeconômico* para identificação do perfil dos participantes como nome, idade, ano escolar, bairro onde reside, se trabalha, quem e quantas pessoas moram na residência, parentesco, escolaridade e profissão do (s) responsáveis legais; uma outra categoria foi a de *participação nas aulas online*, onde foi possível identificar quem estava participando das aulas, matriculado na escola, quais aparelhos utilizava para a participação, como tinha acesso, acompanhava e participava das aulas da disciplina, se tinha ajuda para responder às atividades e se alguns fatores como trabalho, ajudar a cuidar de alguém da família e/ou da casa ou infecções por COVID-19, atrapalharam na participação.

Além disso, uma última categoria, a de *aprendizagem durante as aulas online*, foi necessária para avaliar se os estudantes conseguiam se lembrar de tópicos importantes sobre os conteúdos que foram ensinados durante a pandemia. Como resultado da intervenção na escola da Penha, através do Programa Residência Pedagógica, que as pesquisadoras fizeram parte entre 2020-2021, foi possível ter acesso aos cadernos de atividades utilizados, pois fazem parte do acervo de materiais produzidos como fruto dessa intervenção. Assim, foram feitas perguntas sobre a capoeira, o atletismo, a ginástica, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Verão e de Inverno e duas questões para saber se, na opinião deles, conseguiram aprender bem os conteúdos ministrados na disciplina e se foi possível notar diferenças entre as aulas presenciais e as aulas online.

Para o professor de Educação Física, foram aplicados dois instrumentos, um questionário e uma entrevista através de um roteiro semi-estruturado. O primeiro foi importante para entender o *perfil socioeconômico e sua formação acadêmica* (nome, idade, qual instituição se formou, tipo de graduação, se possui pós-graduação, quais áreas de estudo o interessa, qual a metodologia que usa nas suas aulas e há quantos anos é professor daquela escola) e o seu *preparo para lidar com o ensino remoto* (quais aparelhos utilizava, qual a rede de dados, se tinha acesso a algum tipo de plataforma de postagem de materiais, quais recursos utilizava, se possuía algum curso técnico na área de tecnologia, se participou de algum curso de formação da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), de que formas foi auxiliado por essa secretaria e pela UFPB durante este período).

O segundo, a entrevista, foi realizado para entender como aconteceu a *seleção, sistematização e organização dos conteúdos* (como aconteciam as aulas remotas, como foi a adaptação da escola, se houveram diferenças entre essas aulas e as de antes da pandemia, quais os conteúdos que foram selecionados para trabalhar com o 6º ano, quais os critérios utilizados, se eram os mesmos para os outros anos do fundamental II, de que forma eram organizados de acordo com o ciclo que os estudantes estavam, como aconteceu o processo e quais os critérios da sistematização durante o ano letivo, se houve alguma diferença no processo de trato com o conhecimento antes e durante essas aulas e quais as dificuldades do ensino remoto para a disciplina de educação física, como a escola prestou assistência aos estudantes e suas famílias durante a pandemia e o que foi a Residência Pedagógica e como ela serviu de auxílio nesse período).

Para entrar em contato com os participantes foi solicitada, através de um protocolo na SEDEC, uma carta de anuência, que foi assinada pela Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação da cidade (Anexo A). Depois, foi apresentada à direção da escola uma carta de anuência que foi lida, debatida com as pesquisadoras e assinada pelas duas coordenadoras da instituição (Anexo B). Quando a autorização foi concedida, foi possível entrar em contato para apresentar os termos e, depois do aceite, um questionário de 30 minutos foi aplicado com os estudantes, e um questionário e uma entrevista de 30 minutos foram aplicados com o professor. A coleta dos dados aconteceu no segundo semestre de 2022, no mês de novembro.

A submissão e aceite para a realização deste trabalho, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciência da Saúde da UFPB, pode ser comprovada a partir do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 60235922.0.0000.5188. Os instrumentos propostos poderiam oferecer riscos considerados mínimos à saúde e a integridade física e moral dos sujeitos investigados, já poderiam estar ligados ao medo ou vergonha de responder ou, por

exemplo, a quebra do anonimato das respostas. Todas essas questões foram esclarecidas antes de sua aplicação para deixar claro o tema, objetivos, importância, participação e riscos, garantia de sigilo e privacidade dos dados, o local da execução, o contato das pesquisadoras e a possibilidade de, a qualquer momento, desistir da participação sem nenhum tipo de perda.

Para desenvolver a análise dos dados, as informações obtidas foram analisadas e interpretadas utilizando a análise estatística descritiva, a partir do programa estatístico *Stata 12*, e a técnica análise de conteúdo. Vale ressaltar que as técnicas utilizadas são parte de uma das etapas do processo de concretização deste trabalho:

No entanto, ressaltamos que é o método – referencial teórico materialista histórico-dialético –, através do desenvolvimento do movimento do abstrato ao concreto, que possibilitou realizar a interpretação dos dados e alçar do campo empírico as regularidades e tendências de nosso objeto de estudo. Isto implica dizer, concretamente, que a teoria do conhecimento que funda nossa análise tem primazia sobre o instrumento de coleta dos dados. [...] O método, por conseguinte, configura-se como uma necessidade para a pesquisa e a análise de conteúdo e *análise estatística* em uma contingência alçada pelo método (ALVES, 2015 - acréscimo nosso).

Seguindo as contribuições de Barros *et al.* (2012, p. 19), “a estatística descritiva reúne os procedimentos visando à coleta, tabulação e descrição de conjuntos de observações, sejam elas quantitativas ou qualitativas”. Dessa forma, os dados podem ser apresentados na forma de texto, tabelas e gráficos:

As tabelas são normalmente utilizadas quando há um grande número de variáveis para os quais há necessidade ou relevância em explicitar todos os valores numéricos, ou quando deseja-se que os parâmetros apresentados sejam conhecidos para fins de cálculos, reprodução, etc. Já os gráficos são indicados para se resumir um grande número de dados de duas ou três variáveis para os quais não há relevância na apresentação dos seus valores numéricos, ou quando deseja-se avaliar o comportamento, tendências ou a relação entre duas colunas de uma tabela (ESTRELA, 2018, p. 161).

Com a finalidade de entender o que é a entrevista semiestruturada, partindo das contribuições de Triviños (1987), destaca-se que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Qualquer técnica de coleta de dados adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico e a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral (TRIVIÑOS, 1987). Segundo Minayo *et al.* (1994):

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (p. 74).

Segundo Bardin (1977, p.42), de um modo geral, a análise de conteúdo pode ser resumida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A organização dos procedimentos desta análise é dividida em três partes, três pólos ligados cronologicamente. Na *pré-análise*, onde se enquadra o processo de organização dos materiais, é realizada a “escolha dos documentos submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). Dentro deste pólo, algumas etapas importantes precisam ser seguidas. A primeira delas é a leitura flutuante, onde acontece o primeiro contato com os documentos que precisam ser analisados e, para realizar esta escolha, serão utilizados os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa que já foram descritos.

Nesta fase também foram definidas as categorias de análise do estudo, que estão descritas nos instrumentos, foram citadas anteriormente e têm suas funções explicadas a seguir. A partir do questionário para os estudantes, foram coletadas informações para a análise das categorias sociodemográfica, de participação nas aulas online e de aprendizagem dos conteúdos. Assim, foi possível entender o perfil sociodemográfico dos que aceitaram participar da pesquisa e estavam matriculados na escola, como foi a participação daqueles que estavam presentes durante o ERE ou porque não conseguiram participar, como aconteceu o apoio para a realização das tarefas e, a partir de questões gerais sobre os conteúdos trabalhados, avaliar se

conseguiram lembrar do que foi trabalhado e se há algum tipo de relação entre o perfil sociodemográfico, como se deu a participação e a aprendizagem.

Para o professor de educação física foram utilizados dois instrumentos. Com o primeiro, que também foi um questionário, foi possível entender a categoria socioeconômica e formação acadêmica e o preparo para lidar com o ER para, assim, avaliar qual foi a realidade do professor durante este período, levando em consideração o seu perfil socioeconômico, sua formação como professor de Educação Física, os materiais que o possibilitava realizar suas atividades do ERE e de que forma foi auxiliado para lidar com este período. Com a entrevista semiestruturada, foi alcançado o objetivo de entender como foi o processo de seleção, sistematização e organização dos conteúdos que foram ensinados.

A última etapa foi a de *exploração do material*, onde todos os questionários e a entrevista foram analisados. “[...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101). E por último, a partir do *tratamento dos resultados obtidos*, foram construídos as discussões e os resultados, através das interpretações das respostas dos participantes, mantendo um diálogo com a produção teórica desenvolvida na área estudada.

3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Considerando a importância do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do ser humano e de entender os contextos históricos do surgimento e evolução da escola e das teorias educacionais, estão entre os objetivos deste tópico expor a convergência entre estes dois temas e os diferentes modos de produção³ para, assim, mostrar que tipo de elo entre trabalho-educação fundamenta cada um deles; discutir os fundamentos de uma teoria pedagógica crítica para defender a importância da escola na socialização do saber sistematizado e humanização dos estudantes; e, por fim, entender a importância do objeto de ensino da educação física neste processo.

Para isso, é importante introduzir que a característica distintiva dos seres humanos é a capacidade de modificar a natureza às suas necessidades. “Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 2011, p. 11). Essa ação intencional, de adaptar o mundo ao redor a si é chamada de trabalho.

Ressalta-se também que os conhecimentos que são frutos desse movimento precisam ser passados adiante. Por isso, na pré-história, as novas gerações precisavam que seus cuidadores, sua tribo, ensinassem onde encontrar o rio com os melhores locais de pesca e a pescar, onde estavam as frutas que eram próprias para o consumo, como construir uma arma para se defender, para caçar, quais animais deveriam temer. Todas essas informações eram mediadas por um par mais avançado, alguém que havia experienciado aquele processo e estava pronto para instruir.

A relação trabalho-educação priorizada dentro de uma comunidade com essas características era o comunismo primitivo porque, segundo Saviani (2007, p. 154-155):

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida.

³ A partir do texto sobre os fundamentos históricos e ontológicos da educação e do trabalho, Saviani (2007, p. 154) deixa bem claro que esses dois conceitos não podem ser separados, já que o homem educa e é educado a partir da produção de sua existência. Dessa forma, ao se referir aos diferentes modos de produção, ele conceitua as diferentes relações entre educação e trabalho a partir da igualdade ou diferença da divisão dos meios de produção.

Destacando a ocasião em que a terra deixou de ser de todos e foi apropriada por alguém ou algum grupo, o convívio comunal, que indicava a igualdade de papéis sociais, foi dividido em hierarquias. Deste modo, o trabalho passou a ser distribuído de forma desigual, surgindo a contradição senhor e escravo, ou seja, a maior parte do grupo precisava trabalhar para garantir a sua existência e a daqueles que passaram a dominar o meio de produção. Surgindo um novo tipo de ligação entre trabalho e educação:

[..] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de ensino deu origem à escola (SAVIANI, 2007, p. 155).

Conforme Saviani (2007, p.155), na antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*⁴, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*⁵ (id, p. 156).

Nesse mesmo contexto, marcado pela passagem desse sistema de relações para o feudalismo, caracterizado pela utilização da troca comercial do excedente que era produzido, Saviani (2007, p. 157) argumenta que, a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paidéia grega*, pois, na Idade Média ela trará fortemente a marca da Igreja católica.

A partir do momento em que as relações entre os seres humanos deixaram de ser iguais, onde todos trabalhavam e aprendiam da mesma forma, e estes passaram a ser separados em estratos sociais, tornando o trabalho mais específico, o processo de ensino e aprendizagem formal passou a ser relacionado com a função que os indivíduos exerciam na sociedade. Com o capitalismo, a escola se tornou critério essencial para a formação técnica da maioria e isso culminou, segundo Saviani (2007, p. 157), no “[...] protagonismo do Estado, forjando a ideia, da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória [...]”. Funcionando então como um meio para a educação intelectual da minoria que dominava os meios de produção e garantindo

⁴ Referência a educação enquanto inserção da criança na cultura na Grécia antiga (SAVIANI, 2007, p. 156). Mas, posto que ali a escola era destinada somente aos indivíduos do sexo masculino e pertencentes à classe dominante, a educação escolar não correspondia à forma principal de educação, o que atravessou boa parte da história da humanidade [...] (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 81).

⁵ [...] significando escravidão, remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição (SAVIANI, 2007, p. 156)

um processo de instrução mínimo para que a classe subordinada possa dominar as técnicas de trabalho.

Por conseguinte, esta instituição se tornou o mecanismo social de perpetuação das diferentes classes, já que quem ocupava o alto escalão era formado para continuar ou ascender para patamares mais altos e quem estava na linha de produção precisava aprender o necessário para utilizar as técnicas mais eficazes para determinado trabalho, sendo assim marginalizados em relação ao acesso aos conhecimentos dominados pela burguesia.

Levando em consideração a oposição burguesia-proletariado, segundo Saviani (1999), a partir da relação entre a marginalidade e a educação, as teorias educacionais podem ser divididas em dois grupos. O primeiro pertence àquelas que entendem a educação como um instrumento de equalização social, não levam em consideração a divisão da sociedade em classes, têm por objetivo garantir a integração de todos os indivíduos e que, por isso, são classificadas como não-críticas. Já o segundo grupo, é composto por teorias que consideram a educação como fator de marginalização, já que em uma sociedade marcada pela divisão de classes, tendo a marginalidade inerente a estrutura social, esse sistema funciona como um reforçador dessas diferenças. Assim, dentro desta perspectiva, o *quadro 1* apresenta as pedagogias e teorias divididas considerando os critérios que foram expostos acima.

A partir das concepções das pedagogias não-críticas, é função da escola estimular o aprender, aprender a aprender e aprender a fazer, respectivamente. Dentro desta análise não entra os fatores sociais da educação e, seguindo o mesmo raciocínio, o marginalizado é o ignorante, o rejeitado e o improdutivo/ineficiente. Para as teorias crítico-reprodutivistas, a função básica da escola seria a de reprodução das desigualdades. Especificamente, para as duas primeiras, os marginalizados são aqueles que pertencem à classe trabalhadora e, para a terceira teoria, há uma dupla marginalização, uma vez que a escola teria a função de perpetuar a marginalidade desse grupo e de impossibilitar que estes usem a instituição como meio para a luta de classes (SAVIANI, 1999).

Quadro 1: Exposição das pedagogias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas a partir da relação entre educação e a marginalidade.

Pedagogias não-críticas	Teorias crítico-reprodutivistas
1. Pedagogia Tradicional	1. Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica
2. Pedagogia Nova	2. Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado
3. Pedagogia Tecnicista	3. Teoria da Escola Dualista

Fonte: adaptado de Saviani (1999, p. 15-42)

Por fim, após discutir essas proposições, Saviani (1999, p. 40) expõe que:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso.

Trilhando um caminho para que a marginalidade seja superada, fez-se necessária a formulação de uma nova teoria pedagógica que não apenas explicasse as diferenças entre as classes, mas que indicasse um caminho para que ela fosse superada:

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1999, p. 42).

Assim, faz parte da tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica superar o poder ilusório da escola, que é trazido pelas pedagogias não-críticas, e a impotência das classes dominadas, defendida pelas teorias crítico-reprodutivistas (id).

3.1 Natureza e Especificidade da Educação Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica

Continuando o argumento sobre o trabalho ser o fator que distingue os seres humanos dos outros animais e ressaltando que é de suma importância a mediação de um par mais avançado no processo de formação do ser humano, é importante destacar que é possível classificar essa ação intencional em dois grupos: o do trabalho material onde, usando o exemplo do item anterior, se encaixaria a fabricação de armas para caçar ou se defender, e do imaterial, onde estão os ensinamentos sobre sobrevivência e as ideias prévias à construção dos objetos:

Claro que não podemos separar rigidamente trabalho material e não material, pois o primeiro necessita do planejamento, da antecipação em ideias do objetivo da produção material, e isso também é próprio do trabalho não material. Por seu turno, a produção não material não seria propriamente produção se não tivesse base no mundo real, bem como não se caracterizaria sem o trabalho material (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 82).

É a partir do ensino e aprendizagem de conceitos, valores, ideias, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2011), que um tipo específico de trabalho imaterial é colocado em prática e mediado pelo professor, aquele em que a sua produção não se separa do ato de consumo. O que se ressalta aqui é a natureza da educação, a relação professor e aluno e, nessa situação, não é

possível separar o momento da mediação dos conhecimentos sistematizados e a aprendizagem dos estudantes. Diferentemente de atividades em que o produto se separa do ato de produção, onde ocorre um intervalo entre a produção e o consumo, como durante a leitura de um livro didático, a apreciação de objetos artísticos ou a resolução de cadernos de questões.

A escola é a instituição responsável por ensinar, de forma proposital, os conhecimentos da humanidade que foram produzidos historicamente e sua função social não é a de transmissão de qualquer tipo de saber, mas daquele que é sistematizado, científico:

[...] existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nesse contexto, segundo Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É mediante essa atividade que é formada a segunda natureza humana, a personalidade de cada indivíduo, e garantida a humanização que não aconteceria de forma natural. Essa é a especificidade da educação escolar.

No entanto, além de reconhecer a importância do saber sistematizado, “é necessário também viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2011, p. 17). Então, é objeto da educação a:

[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 8).

Ainda dentro deste debate, para pensar o processo de seleção dos conteúdos do saber escolar, que precisa ser dosado e sequenciado de forma lógica, Saviani (2011) sugere o caminho da análise do que é clássico dentro da área do conhecimento, o que resistiu ao tempo e que se firmou como fundamental ao longo da história.

Em conclusão, foi discutido que a função da escola, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é democratizar o acesso aos saberes científicos produzidos pela humanidade e garantir que aconteça a humanização, a formação da segunda natureza, o pensamento teórico e a compreensão de mundo dos estudantes. E, além disso, é através da atuação do professor, que

precisa usar critérios para a seleção e organização dos conteúdos, que estes são transformados em saber escolar e utilizados no processo de transmissão-assimilação.

3.2 O Trabalho Educativo para a Abordagem Crítico-Superadora

Para cumprir a tarefa de ensinar os conhecimentos que foram produzidos ao longo da história da humanidade, os (as) professores (as) devem levar em consideração que:

[...] as aulas na escola não podem ser pensadas sem o contexto social em que nos inserimos, sem antes respondermos a algumas questões que devem permear qualquer prática pedagógica explicitamente: qual projeto de sociedade, de mulher e homem que defendemos? Sobre quais valores construímos nossa prática pedagógica? Qual a nossa concepção de Educação e Educação Física? (ALVES, 2005, p. 129)

Respondendo às perguntas citadas e usando como base a concepção de educação descrita anteriormente, é importante frisar a defesa da escola como o lugar onde ocorre o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos que, através do trato que é desenvolvido pelo professor (seleção, organização e sistematização)⁶, são transformados em saber escolar, levando em consideração os estágios de desenvolvimento do pensamento dos (as) estudantes e a concretização do pensamento teórico⁷. Assim, ela é defendida como fundamental para apoiar os trabalhadores na luta de classes, pois, é através dela, que eles podem dominar aquilo que os dominantes dominam para sair da posição de dominação imposta pelo sistema capitalista, levando-os a conhecer e intervir na sua realidade social.

Dentro desta perspectiva, a Abordagem Crítico-Superadora toma como referência essa pedagogia crítica da educação e, a partir do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), estabelece o lugar desta disciplina, a importância de seu objeto de ensino para a formação dos estudantes na educação básica, a forma como esses conteúdos podem ser tratados e como pode funcionar a avaliação da prática educativa.

As teorias e pedagogias da educação, assim como todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, surgem como uma forma de atender a determinadas necessidades de explicação/resolução da realidade social, sempre em prol de uma classe. Dessa forma, na

⁶ e ⁷ Tanto a dinâmica curricular, quanto o desenvolvimento psíquico, do pensamento, serão abordados no próximo capítulo.

Educação Física do Brasil, segundo Castellani Filho (2013), podemos discutir três tendências. A primeira delas é a da Biologização da Educação Física que:

Caracteriza-se por reduzir o estudo da compreensão e explicação do Homem [...] apenas a seu aspecto biológico, dissociando-o [...] dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano, antropológicamente considerado. Tal “reducionismo biológico” configura-se na ênfase exacerbada às questões afetas à *performance* esportiva [...], à ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerente ao modelo de sociedade com a qual a brasileira encontra identificação (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 169).

Outra tendência a ser destacada é a da Psicopedagogização, que traz a:

[...] análise das instituições sociais – a Escola, por exemplo – enquanto “sistemas fechados”, forjando formulações abstratas, a-históricas de “criança”, “Homem”, “idoso”, como se existissem “em si mesmos”, ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridos [...]. Tal reducionismo psicopedagógico responde, na Educação Física, às imposições decorrentes da “Teoria do Capital Humano” – que encontrou eco nas políticas educacionais brasileiras, notadamente em fins da década de 1960, início da de 1970 - uma das responsáveis pela observância do predomínio das concepções de cunho “tecnicista”, que primam pelo seu caráter fomentador de formação acrítica, tão somente centrada na busca de capacitação técnico-profissionalizante, originária de mão de obra qualificada (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 169-170).

É importante destacar que a formação acrítica e a neutralidade científica são traços congruentes às duas tendências anteriores. “Não se apercebem que, ao assim se posicionarem, deixam de atentar para os ‘objetivos do conhecimento’, colocando-se e colocando-o [...] a serviço do *status quo*” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 170).

Em contrapartida, a terceira encontra fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica e busca defender o objeto de estudo dessa disciplina como social e historicamente construído:

[...] aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados [...] (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 171).

Da mesma forma, também se coloca a favor das necessidades de uma determinada classe, do proletariado, entendendo que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. [...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p. 66). Para isso, segundo o Coletivo de Autores (1992), a reflexão pedagógica que referencia a construção de um projeto político-pedagógico, baseado nessas informações, precisa levar em consideração algumas características importantes com o objetivo de ser diagnóstica, judicativa e teleológica:

Diagnostica porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. [...] Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga [...]. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa. [...] É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14-15).

Tal projeto deixa claro o plano de intervenção que o (a) educador (a) constrói no movimento de pensar o currículo de seus estudantes, de delimitar:

[...] o que a escola pretende explicar aos alunos [...], sendo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares *que* tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 16 e 17 – destaque nosso).

Dentro dessa perspectiva, a natureza e a especificidade do objeto da educação física, a cultura corporal, podem ser explicadas a partir do envolvimento desses termos com a própria educação, pois:

[...] possuem a natureza de serem atividades não materiais, visto que o produto de suas ações/operações não se separa do próprio ato de produção, possuindo um fim em si mesmo. [...] o que requer apreendê-la, como componente curricular, alinhada a escola que cumpre a função de socializar o conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, potencializando a capacidade dos estudantes em conhecer a realidade objetiva de forma cada vez mais fidedigna.” (LAVOURA; SANTOS JÚNIOR; MELO, 2021, p. 148 e 159).

Assim, é também ressaltada a sua importância como parte dos conhecimentos construídos historicamente pelos seres humanos e o seu papel dentro do processo de formação da segunda natureza humana, socialmente adquirida, a partir da escola. Destaca-se aqui a

“desnaturalização da ideia de que o ser humano já nasce saltando, arremessando ou jogando” (LAVOURA; SANTOS JÚNIOR; MELO, 2021, p. 150) e a necessidade de um plano sistematizado de ensino para que eles saiam do plano externo e se tornarem intrapsíquicos.

Fazem parte deste objeto de ensino, a dança, a luta, o esporte, os jogos, a ginástica, a capoeira, entre outros conteúdos, em seus diferentes motivos de surgimento e atualização histórica, determinados pelas diferentes relações de classes que os permeiam e motivos que determinaram as atividades de cada época “[...] constituindo-se de dimensões lúdicas, agonísticas, estéticas e gímnicas, com nexos de determinação com imbricação na política, na economia, na história, nas conformações ideológicas e na cultura como um todo” (id, p. 148).

Considerando todos esses aspectos trazidos por Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021), que demarcam também a dinâmica curricular e os ciclos de escolarização que serão discutidos nos próximos capítulos, estes autores formulam eixos interconectados que consideram ser os fundamentos gerais, os elementos nucleares, para pensar o ensino das atividades da cultura corporal. O primeiro deles é o eixo *ser humano/atividade/mundo objetal*, onde se destaca as ações técnicas conscientes, sua normatização e instrumentos.

O segundo é o *ser humano/atividade/tempo-espaco histórico*, a partir do qual são pensadas as determinações históricas dos motivos dessas atividades, nos distintos modos de produção, considerando as necessidades da humanidade desenvolver determinadas práticas e, por último, o *ser humano/atividade/valorização judicativa*, que indica as referências de valores que guiam os comportamentos das práticas que envolvem a Educação Física (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR E MELO, 2021).

Por fim, após destacar esses fundamentos, o próximo tópico tem a função de discutir a dinâmica curricular e os princípios que permeiam o trato com o conhecimento científico que, assim como os eixos, são interrelacionados, se complementam e não podem ser tomados como elementos individuais.

4 A DINÂMICA CURRICULAR, O TRATO COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Continuando a discussão sobre a importância da transformação, seleção e organização dos conhecimentos científicos, neste tópico foi apresentada uma introdução sobre o que é a dinâmica curricular, atribuindo destaque ao trato que é dado ao conhecimento. Por fim, será discutido o objeto da educação que, além de identificar os conhecimentos que serão assimilados e de planejar a melhor forma para fazê-lo (SAVIANI, 2011), deve levar em consideração o estágio de desenvolvimento do pensamento do estudante.

Segundo Saviani (2011, p. 17), o saber escolar, a partir do conjunto de atividades nucleares⁸ (currículo), precisa ser dosado, sequenciado e adequado para que a criança possa pouco a pouco superar o não domínio e dominá-lo a partir de sucessivas aproximações. Portanto, a dinâmica curricular educacional não pode ser aleatória, precisa sistematizar as atividades dentro do ambiente escolar:

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Como elaborado por Gama (2015), o tripé da dinâmica curricular parte da perspectiva de que os problemas e soluções educacionais devem ser observados na sua totalidade. A partir da *normatização*, devem ser observados o sistema de normas, leis, modelos, regimentos, padrões, registros, o sistema educacional, de avaliação e de poder. Para resolver o problema da descontinuidade da educação, a autora descreve, a partir da análise das obras de Demerval Saviani, a importância de um sistema educacional planejado para abranger todo o país sem correr o risco deste ficar à mercê de decisões tomadas nas esferas municipais, estaduais ou até

⁸ Dentro do tópico sobre a importância de discernir o que é óbvio, Saviani (2011, p. 15) traz a discussão sobre se perder de vista a atividade nuclear da escola quando o que é secundário toma o lugar do que é principal, isto é, a transmissão-assimilação do saber sistematizado é colocada em segundo plano em relação às atividades extras, que acabam tomando grande parte dos dias letivos.

que variem de gestão para gestão escolar. Além disso, é necessário um plano que garanta uma educação de qualidade para todos.

Para pensar a importância dessas questões, deve-se levar em consideração que esse processo de escolher aquilo que é relevante para ensinar está ligado a forma em que a sociedade capitalista se organiza:

As necessidades humanas se colocam a partir do lugar de classe que se ocupa, por isso interessa à burguesia que seus filhos se apropriem do patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade, assim como é necessário para a manutenção de sua dominação de classe limitar o acesso dos filhos da classe trabalhadora a esse patrimônio (id., p. 194). [...] Por isso, uma proposição histórico-crítica de currículo não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar através de seus documentos orientadores. (GAMA; PRATES, 2020, p. 67).

Analisando o funcionamento interno da instituição, a *organização escolar* diz respeito a organização e sistematização lógica-metodológica das atividades nucleares ao longo do tempo e espaço (GAMA, 2015). Dentro desta discussão, Gama e Prates (2020) apontam preceitos gerais, sempre considerando as obras de Saviani, para a organização dos níveis de ensino e tomando como referência a sociedade atual e o conceito de trabalho como princípio educativo. Dessa forma, indicando o enfrentamento das contradições do sistema capitalista como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino:

[...] que a educação infantil permita a superação da contradição homem natureza e homem cultura, o ensino fundamental da contradição entre o homem e a sociedade; a educação de nível médio a contradição entre o homem e o trabalho, e o ensino superior, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre o homem e a cultura (id., 2020, p. 69).

Ainda em conformidade com Gama e Prates (2020), é importante destacar que o trato com o conhecimento diz respeito ao processo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, que pode ser desdobrado na seleção do conhecimento, organização ao longo dos anos escolares, levando em consideração os ciclos de escolarização, e sistematização, sempre objetivando o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Dentro deste processo:

A seleção dos conhecimentos que serão tratados, bem como sua organização e sistematização no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo (id, p. 62)

Segundo Saviani (2004, p. 2), passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Nesse sentido:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si" (id, p. 6).

Para isso, dentro da ação intencional e dialética de superação (por incorporação) do conhecimento popular e enriquecimento pelo conhecimento científico, para que este seja utilizado na escola, consoante Saviani (2004), a educação precisa se responsabilizar pela seleção dos conteúdos e a forma com que estes atingirão o seu objetivo. A partir das formulações sobre currículo e trato com o conhecimento trazidas pelo Coletivo de Autores (1992) e de sua atualização com a publicação da tese de doutorado de Gama (2015), é possível analisar este caminho a partir dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento (seleção e metodológicos).

Dentro dos princípios para a *seleção* do conhecimento é importante analisar a *relevância social do conteúdo*, sua *contemporaneidade*, *adequação às possibilidades sóciocognoscitivas do aluno* e *objetividade e enfoque científico*. Assim, é necessário levar em consideração a forma em que a sociedade atual se organiza e como ela pode ser entendida em sua totalidade, o que há de mais moderno e atualizado (considerando a importância de entender os processos de surgimento dos conhecimentos), adequando-os considerando a zona de desenvolvimento iminente⁹ dos estudantes e buscando as múltiplas objetivações que produzem e explicam os fatos (GAMA; PRATES, 2020).

Dentro da necessidade de organizar e sistematizar os conteúdos do currículo, através dos princípios *metodológicos* para o trato com o conhecimento, é importante levar em consideração o *movimento do ensino de adentrar na essência do conhecimento (da síntese à síntese)*, superando sua aparência empírica, a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da*

⁹ Considerando os conhecimentos que ainda não são dominados, mas que estão muito próximos disso e que o seu domínio será importante para anteceder o desenvolvimento psíquico do estudante, para possibilitá-lo (VIGOTSKI, 1988 *apud* GAMA; PRATES, 2020).

realidade, a ampliação da complexidade do conhecimento e sua provisoriedade e historicidade (GAMA; PRATES, 2020).

Assim, é papel da educação possibilitar a apropriação do conhecimento científico (superação do saber popular), permitir que o estudante aprimore sua compreensão da realidade através da socialização dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, planejar o enriquecimento dos conteúdos através de sucessivas aproximações ao longo dos ciclos e historicizá-los para que seja possível se perceber como sujeito histórico, produto da ação humana em um dado momento (GAMA; PRATES, 2020).

A seguir, com o objetivo de ilustrar a relação entre esses princípios e como eles podem ser utilizados, o *quadro 2* traz exemplos de perguntas que podem ser respondidas com o intuito de ajudar no movimento de considerar cada um deles.

Quadro 2: Perguntas que podem nortear o caminho para a utilização dos princípios de seleção dos conteúdos científicos e o planejamento da sua transmissão.

Seleção	
<i>Relevância social do conteúdo</i>	<i>Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas</i>
O conteúdo auxilia na compreensão da realidade social concreta e de classe do aluno?	Qual a complexificação possível, dentro da <i>zona de desenvolvimento iminente</i> , que pode ser vivenciada pelos alunos?
<i>Contemporaneidade</i>	<i>Objetividade e enfoque científico</i>
Demonstra o que há de mais moderno? Quais os seus impactos dentro do contexto social em questão? Como pode ser ligado ao clássico?	Quais os fatores ligados ao processo de trabalho da humanidade que podem explicá-lo de forma científica?
Metodológicos	
<i>Da síntese à síntese</i>	<i>Ampliação da complexidade do conhecimento</i>
De que forma o pensamento do aluno, dentro de seu ponto de partida (saber popular), pode ser enriquecido considerando uma visão científica do objeto, para que ele possa desenvolver o seu pensamento teórico e superar suas funções psíquicas elementares?	De que forma pode ser apropriado, dentro de um processo de sucessivas aproximações, pensando na ampliação do seu aprofundamento ao longo dos ciclos de escolarização?
<i>Simultaneidade dos conteúdos escolares enquanto dados da realidade</i>	<i>Provisoriamente e historicidade</i>
Como é que se relaciona com os outros conteúdos das outras disciplinas? Qual a sua contribuição para o entendimento da realidade considerando a sua especificidade?	Como surgiu e foi modificado ao longo do tempo levando em consideração as necessidades da humanidade de produzir a sua existência?

Fonte: Adaptado de Gama e Prates (2020).

Dentro desta perspectiva de análise do trato com o conhecimento sistematizado, Saviani (2011, p. 8-9) argumenta que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação a educação escolar implica:

a) Identificação das *formas* mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em *saber escolar*, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os *alunos* não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (grifo nosso).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 103-104):

[...] essa citação explícita categoricamente que as formas adequadas para a realização do trabalho educativo dependem da conversão do conhecimento [científico] em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura erudita!), possibilitando projetar sua transformação.

Após discorrer sobre a seleção e sistematização do conhecimento científico, a exposição a seguir pretende focar na análise da organização dos conteúdos considerando o desenvolvimento psíquico dos alunos, trazendo o debate sobre os ciclos de escolarização e suas atividades guias.

4.1 O Papel da Educação e a Importância do Destinatário

Como exposto no item anterior, é imprescindível pensar o processo de seleção e sistematização do conhecimento científico e, para além disso, as contribuições do Coletivo de Autores (2012), e sua posterior readequação através da Teoria da Atividade, sugerida por Melo, Lavoura e Taffarel (2020), atualizaram este conceito permitindo um grande avanço na discussão sobre o objeto da educação escolar, atrelando a importância de considerar o destinatário para propiciar o máximo de desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Portanto, faz parte do seu papel não só identificar os elementos que precisam ser assimilados e a descoberta das melhores formas para humanizar os seres humanos (SAVIANI, 2011), mas também é necessário considerar “os patamares de desenvolvimento alcançados pelas funções psíquicas que balizam as referidas assimilações. [...] A esse serviço se coloca a

educação escolar tanto para a pedagogia histórico-crítica e quanto para a psicologia histórico-cultural [...]” (MARTINS, 2013, p. 132).

Para que a formação da segunda natureza humana, do pensamento teórico, seja objetivada, Martins (2013, p. 132) argumenta que:

A peculiaridade fundamental desse processo reside no entrelaçamento e nas contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. Considerando que as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas como resultado da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, do ponto de vista psicológico, a educação se identifica com a geração dessas contradições, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediada por signos¹⁰.

Ainda segundo Martins (2013), a partir desta afirmação é possível identificar a importância do ensino para a superação das funções psíquicas elementares, que são primitivas, biológicas, frutos do processo de evolução e comuns aos homens e animais, na direção das funções psíquicas superiores que são produtos da evolução histórica e especificamente humanas, conquistadas pelo processo de desenvolvimento do ser social. É a partir da mediação dos signos que conseguimos ascender da primeira para a segunda. Estes se apresentam como conteúdos da educação:

Destarte, no seio da importância conferida à mediação dos signos, a psicologia histórico-cultural demonstra, mais uma vez, a natureza social do desenvolvimento do psiquismo e, igualmente, o papel vital desempenhado pela transmissão, entre as gerações, do acervo simbólico edificado pela humanidade e que precisa ser apropriado por cada indivíduo particular (id, p. 134).

É importante ainda destacar que o processo de complexificação da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares é o fator que move o nível de desenvolvimento garantido pelo processo de educação. Dessa forma, Vigotski se contrapõem radicalmente às concepções que o determinam a partir de fatores internos e individuais, biológicos, que defendem que não há necessidade de intervenção externa para que isso aconteça:

¹⁰ Outra coisa não são, senão, ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais, elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino (MARTINS, 2013, p. 132-133).

Para Vygotski (1997), o ato mediado por signos, isto é, o ato instrumental, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. [...] opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (VYGOTSKI, 1997 *apud* MARTINS, 2013, p. 133).

Martins (2013) ainda argumenta que, para esse autor, apenas a análise do papel da palavra pode ajudar a compreender os signos como *instrumentos* psíquicos, pois ela condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente seu significado, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização. Assim, esse desenvolvimento corresponde à ampliação das possibilidades de transformação funcional do papel da palavra em ato de pensamento:

Vygotski constatou por meio de seus experimentos que as mudanças nos significados das palavras unem-se às mudanças nas estruturas de generalização e, assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, tais estruturas conferem características específicas à formação de conceitos¹¹, expressas nas três fases do desenvolvimento do pensamento, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato (MARTINS, 2013, p. 137-138).

Essas fases de desenvolvimento podem ser observadas no *quadro 3*, que mostra as características e marcos de cada uma delas, de acordo com uma faixa etária projetada, já que não é a idade biológica que o determina e o nível de objetividade entre os objetos e os fenômenos. Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), cada momento do desenvolvimento possui uma relação com o mundo que é particular e é através da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas. “Essa mudança no psiquismo ao longo do tempo ocorre em virtude de transformações na atividade dominante, principal ou guia¹²” (id, p. 50).

¹¹ Martins (2013, p. 56-57) traz o *conceito* como ideia geral e identitária que caracteriza a representação material do objeto desenvolvida pela linguagem, ocupando mentalmente o seu lugar físico.

¹² A atividade-guia possibilita: a) o surgimento, no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; b) a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 50).

Tomando como referência Melo, Lavoura e Taffarel (2020), a partir da atualização dos ciclos de escolarização¹³, trazidos pelo Coletivo de Autores (1992), utilizando como referência a teoria da atividade, foi possível reorganizar a lógica de sistematização do conhecimento do ensino escolar a partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Quadro 3 - Características das fases do desenvolvimento do pensamento.

Sincrético	Complexo	Abstrato
<ul style="list-style-type: none"> • Próprio dos anos iniciais de vida; • Indefinição do significado da palavra, o que equivale à ausência de significado simbólico do mundo; • A realidade subjugava-se às percepções sensíveis da criança; • Confronto, em situações essencialmente práticas, entre os estudantes e o professor; • Conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Término da primeira infância até o início da adolescência; • Adquire um grau superior de coerência e objetividade, começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata; • Abarcam a união de objetos diferentes baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles. Reflete as conexões práticas e casuais; • Existem, pelo menos, cinco complexos: associativo, por coleção, por cadeia, difusos e pseudoconceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estende-se até a adolescência; • Por meio de análises, sínteses, comparações e generalizações cada vez mais elaboradas é que ocorre o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos; • Representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais é possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências; • Síntese de múltiplas relações.
Nível de Objetividade entre os objetos e os fenômenos 		

Fonte: Adaptado de Martins (2013, p. 138-140) e de Melo, Lavoura e Taffarel (2020).

Assim, é possível observar as fases de desenvolvimento do pensamento a partir de três grandes épocas: a Primeira Infância, Infância e Adolescência. Cada uma delas é dividida em dois períodos, sendo a primeira formada pelo Primeiro Ano e Primeira Infância; a segunda pela Idade Pré-escolar e Idade Escolar; e a terceira pela Adolescência Inicial e Adolescência. Uma atividade específica domina cada uma dessas etapas e, a passagem de uma para outra, é determinada por um período de crise¹⁴. Elkonin foi o primeiro autor a separar esses períodos

¹³ Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 22).

¹⁴ É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, como resultado das contradições vivenciadas pela criança, produzindo uma reorganização do psiquismo (PASQUALINI, 2013, p. 109).

por atividades-guia e dois tipos principais de esferas de relações sociais (MELO, LAVOURA e TAFFAREL, 2020):

Primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: objeto manipulatória; idade pré-escolar: jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo (id, p. 119).

Continuando esta análise, Elkonin (1987), *apud* Melo, Lavoura e Taffarel (2020, p. 120), explica que:

[..] o primeiro período de cada grande época é determinado pela prevalência da esfera afetivo-emocional, o que significa dizer que são as relações entre as pessoas e, sobretudo, a relação criança/indivíduo-adulto social é a fonte principal da geração de necessidades e motivos da atividade humana, estas consideradas fundamentais para o processo de desenvolvimento. Já nos segundos períodos das grandes épocas ocorre o predomínio de relações sociais da esfera intelectual-cognitivo, visto ser a relação criança/indivíduo-objeto social o sistema de mediações gerador de desenvolvimento.

O primeiro ciclo de escolarização é caracterizado pela organização da identidade dos dados da realidade, engloba a primeira época e a metade da segunda e as três primeiras atividades-guia. É importante destacar aqui que ele se estende do início da vida até o fim da fase pré-escolar e que apresenta como enfrentamento da contradição do modo de vida burguês a contradição homem (social) e natureza, já que esta é a primeira etapa vivenciada depois do parto:

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica, nem o contato com a sociedade por suas bordas. Para que se constituam como tais (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzidos pelo trabalho dos homens ao longo da história. No âmbito da educação escolar, a promoção dessa apropriação incide no acesso à cultura que, quanto mais representativa das máximas conquistas humanas for, mais humanizante será (MARTINS, 2012, p. 120).

O segundo ciclo é caracterizado pela iniciação à sistematização do conhecimento, estende-se pelo período da idade escolar, o que inclui os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua atividade guia é a atividade de estudo que deve desempenhar a tarefa fundamental de formar os estudantes para o domínio dos mecanismos de leitura e escrita, capacidades imprescindíveis para o aprofundamento dos saberes no ciclo seguinte. É acompanhado de uma esfera de relações da criança com o objeto social e o enfrentamento da contradição homem e sociedade:

É um ciclo cujo traço essencial é disponibilizar primariamente o acervo de conhecimentos sistematizados para que a criança possa iniciar o processo de compreensão do mundo em que se vive. [...] também se verifica todo o longo percurso de formação de conceitos, porém, ainda edificados na fase do pensamento por complexos. Desta forma [...] se apresenta como de fundamental importância para uma possível conquista em termos de neoformação psíquica que somente poderá se efetivar no período da adolescência; o pensamento teórico. Não atingindo suas máximas possibilidades (MELO; LAVORA; TAFFAREL, 2020, p. 125).

Os anos finais do ensino fundamental são marcados pelo início da época da adolescência e complexificação da atividade de estudo. Anjos e Duarte (2016) argumentam que essa época inicial é explicada, a partir de conhecimentos hegemônicos biológicos, como uma fase patológica e marcada pelo desenvolvimento da sexualidade, por grandes mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento de caracteres sexuais primários (relacionados a maturação dos óvulos e produção de espermatozoides) e secundários (aumentos das mamas, mudanças na voz, entre outros) ou, ainda no caminho biologicista, produto do processo de amadurecimento do cérebro. A partir dessas perspectivas, “a educação escolar nada poderia fazer para interferir no desenvolvimento de algo que é considerado intrínseco [...], deveria ser um processo espontâneo [...], simplesmente, acompanhar ou facilitar o caminho natural desse desenvolvimento” (ANJOS, 2018, p. 151).

Entretanto, para a psicologia histórico-cultural, “A adolescência [...] não pode ser reduzida a apenas um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes em virtude dos hormônios que estão à flor da pele” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 195-196). Ainda segundo Anjos e Duarte (2016), essas mudanças não podem ser negadas pois fazem parte de uma dialética entre o biológico e o social, onde o primeiro é incorporado pelo segundo e não negado. Mas, a adolescência, assim como as outras fases de desenvolvimento, surge a partir de transformações históricas que aconteceram na sociedade e nos meios de produção:

Com a revolução industrial, ocorreram grandes mudanças no modo de viver dos indivíduos. O avanço tecnológico trouxe em seu bojo a exigência de capacitação profissional para que o indivíduo pudesse adentrar no mundo do trabalho. [...] Enquanto a industrialização do século XIX obrigou as classes inferiores a uma infância muito curta, causando a dissociação das famílias de classe operária por serem compelidas a enviarem seus filhos para o trabalho a partir dos oito anos de idade, a burguesia, por sua vez, ofereceu longos estudos para seus filhos, no objetivo de prepará-los para os negócios econômicos. (ANJOS, 2018, p. 153).

Apesar do estudo ser um fator que perdura durante este período, é a comunicação íntima pessoal a atividade guia da adolescência inicial. É uma fase em que o adolescente procura uma referência adulta, pois:

[..] tende em grande parte a imitar os adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder. [...] Trata-se de uma fase em desenvolvimento, em transição, e tal asserção pressupõe que exista (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, qual seja: o adulto (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198-199).

Dessa forma, como os estudantes convivem entre si recriando o mundo dos adultos, a opinião do grupo, ser aceitado por ele, é de grande importância para os adolescentes. Assim “A educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir. Valei frisar que a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201).

Então, o terceiro ciclo (ampliação da sistematização do conhecimento) engloba a adolescência inicial, os anos finais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se pela atividade guia de comunicação íntima pessoal entre o adolescente, seus pares e os adultos, relação mediada pela esfera afetivo-emocional e pelo o confronto homem e sociedade:

A fala, mediante a evolução do significado da palavra, se torna mais complexa e permite que o estudante desloque o uso de conceitos espontâneos (da vida cotidiana) em direção ao uso dos conceitos científicos (da vida não cotidiana), vale dizer, a complexificação da fala é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos. [...] Não por acaso uma das principais neoformações deste período em que se desenvolve o pensamento teórico é a formação da autoconsciência do indivíduo, manifestando-se o sentimento de maturidade dessa idade de transição. [...] No caso da EF, por exemplo, o ensino de conteúdos escolares neste ciclo de escolarização deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades da cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverá se formar nos estudantes uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal (MELO; LAVORA; TAFFAREL, 2020, p. 127).

Assim, é importante afirmar o objetivo de ensino do objeto da Educação Física na escola entendendo que:

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem (ESCOBAR, 2001, p. 168).

Já o quarto ciclo (aprofundamento da sistematização do conhecimento) é caracterizado pela atividade profissional de estudo, mediada pela esfera intelectual cognitiva, estende-se por todo o ensino médio e é representado pela contradição homem e trabalho:

Nesta etapa, o pensamento teórico operando por meio dos conceitos científicos pode vir a se expressar nas suas máximas potencialidades. [...] O desenvolvimento da linguagem se intelectualiza neste processo, ao passo que se consolida como uma importante ferramenta do próprio pensamento que se expressa no domínio tanto dos conceitos cotidianos quanto dos conceitos científicos, sendo que estes últimos superam por incorporação os primeiros. [...] Atingindo esse patamar de desenvolvimento histórico-cultural, o indivíduo terá as condições concretas de desenvolvimento pleno de sua personalidade e domínio do autocontrole de sua conduta. (MARTINS, 2020, p. 129).

Por fim, é importante destacar que “não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado” (PASQUALINI, 2013, p. 101). Assim, a duração do período dos ciclos, das contradições de cada um e a lógica do desenvolvimento psíquico são fatores determinados pelos contextos de aprendizagem de cada um.

Todos esses conceitos debatidos no marco teórico serão agora utilizados como base para a apresentação dos resultados obtidos durante a coleta de dados e as discussões elaboradas pelas pesquisadoras, de acordo com cada categoria analisada, seguidas das considerações finais.

5 O TRABALHO EDUCATIVO E A REALIDADE DO ENSINO REMOTO

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos elaborados para o professor de Educação Física (Apêndices D e E) e os estudantes (Apêndice C) e entender em que condições foi realizado o trato com o conhecimento da disciplina, ou seja, o processo de seleção, sistematização e organização dos conteúdos, e a participação durante as aulas remotas, que sucederam a pandemia do novo coronavírus.

A dinâmica de escrita dos dados funcionou primeiro com a sua descrição e, ao longo de cada tópico, foi feita a discussão. A ordem escolhida para apresentá-los foi: o perfil sociodemográfico dos 14 participantes incluídos, 13 estudantes e um professor, depois, a categoria sobre a seleção, sistematização e organização dos conteúdos, a participação nas aulas online e o preparo para lidar com o ER e a aprendizagem dos conteúdos que foram trabalhados durante este período.

Primeiro, considerando os conceitos que foram apresentados durante o marco teórico, utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora como referências, analisou-se como o ensino remoto causou a ruptura da natureza e da especificidade da educação, impedindo a objetivação da relação conteúdo-forma-destinatário, a partir das medidas de distanciamento social e da quarentena, que foram ações muito importantes na tentativa de diminuir a quantidade de pessoas infectadas e as mortes causadas pela doença, mas que retirou a interação dos estudantes dentro da escola, comprometendo a comunicação íntima-pessoal, atividade guia que predomina no ensino fundamental II, no terceiro ciclo de escolarização, que é mediada pela esfera de relação social afetivo-emocional. A análise dessa mudança de funcionamento do sistema de aulas, foi muito importante para compreender como a disciplina de educação física foi organizada e como o professor foi auxiliado, preparado, para lidar com esse período atípico.

Antes de iniciar esses debates, é importante que seja apresentado o perfil dos estudantes participantes, que pode ser observado na Tabela 1. Destaca-se que 16 indivíduos entregaram o termo de assentimento assinado pelos seus responsáveis legais e responderam aos questionários, mas, após traçar os critérios de inclusão e exclusão, apenas 13 fizeram parte deste estudo. A idade média encontrada foi de 12 anos e 5 meses e, em sua maioria, estavam meninas (84,62%), que não residiam nos bairros aos arredores da escola (75%), que moravam e eram tuteladas pelos pais (80%).

Sobre os seus responsáveis, a maioria não soube responder até que etapa o representante do sexo masculino estudou (50%), mas, sobre as representantes do sexo feminino, levando em

consideração quem soube informar, a maior parte (46,15%) apresentou o ensino fundamental II. Sobre a ocupação, de ambos os sexos, a maioria do masculino (84,62%) e do feminino (61,5%) trabalhavam, onde os trabalhos como: entregador, pescador, pedreiro, vendedor de coco foram os mais recorrentes para os homens e babá, costureira, dona de lanchonete e empregada doméstica para as mulheres.

Tabela 1 – Distribuição por frequência das variáveis que compõe o perfil sociodemográfico das estudantes do 7^a ano, da escola da Penha, que foram incluídas no estudo. Total de estudantes: 13.

Variáveis	FA (n)	FR (%)
Sexo		
Feminino	11	84,62
Masculino	2	15,38
Faixa etária		
11 a 12 anos	7	53,85
13 a 14 anos	6	46,15
Bairro		
Penha e Seixas	3	25
Outros (Cabo Branco, Cidade Verde, Portal do Sol e Jacarapé)	10	75
Você trabalha?		
Sim	2	15,38
Não	11	84,62
Responsáveis legais		
Pai e mãe	8	61,5
Pai ou mãe	5	38,5
Tem irmãos (ãs) mais novos?		
Sim	9	75
Não	3	25
Escolaridade do responsável do sexo masculino		
< Ensino Médio	3	25
≥ Ensino Médio	3	25
Não sei ou não tenho	6	50
Escolaridade da responsável do sexo feminino		
Ensino fundamental II	6	46,15
≥ Ensino Médio	3	23,08
Não sei ou não estudou	4	30,77
O responsável do sexo masculino trabalha?		
Sim	11	84,62
Não respondeu	2	15,38
A responsável do sexo feminino trabalha?		
Sim	8	61,5
Não sei ou não trabalha	5	38,5

FA: Frequência Absoluta; FR: Frequência Relativa.

Sobre o professor, ele se formou pela Universidade Federal de Goiás, em licenciatura plena e possui duas especializações, uma em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer e outra em Produção e Gestão de Projetos Culturais. É o

responsável pela disciplina, para o ensino fundamental II, há 3 anos e meio e utiliza a Abordagem Crítico-Superadora como referência para as suas aulas.

5.1 Seleção, Sistematização e Organização dos Conteúdos

Foi aplicada uma entrevista composta por 13 questões para entender como aconteciam as aulas durante o ERE, como foi a adaptação da escola, se houveram diferenças entre o ensino presencial e o remoto, quais foram os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos, se estes eram os mesmos para todos os anos finais do fundamental, de que forma foram organizados levando em consideração o ciclo de escolarização dos estudantes, como aconteceu o processo de sistematização do conhecimento, se houveram diferenças entre o trato com o conhecimento antes e durante a pandemia, quais as dificuldades desse modelo de ensino para a educação física, como a escola prestou assistência aos estudantes e suas famílias e, a partir do que foi respondido pelo professor, foi possível destacar também alguns elementos que foram citados sobre a realidade pós-ERE.

Primeiro, o destaque é sobre (1) como aconteciam as aulas durante o ensino remoto e o professor descreveu que:

“[...] uma das maneiras foram os grupos de *WhatsApp*, que eram um por turma, aí os professores eram incluídos nesse grupo, os alunos ou o telefone dos pais dos alunos e isso foi um grande problema durante muito tempo porque os alunos não tinham material [para acessar às aulas] e esse material não chegou, chegou depois da pandemia [...]. Tinha muita gente da turma, mas só uns 20% participava [...], o resto ficou sem contato, a gente veio entrar em contato com muita gente só depois que voltaram as aulas presenciais e a maneira que a gente se organizou foi que cada professor ia ficar com um turno da semana, para trabalhar a sua disciplina e acompanhar os alunos, postava atividade e os alunos tinham que pegar a atividade e fazer, no caderno em casa, tirar foto da atividade no caderno e postar a foto no grupo para dar uma devolutiva para o professor e assim foi até o final do ano, aliás, até o outro ano (2021)”.

Uma vez por semana, durante um turno, a partir de um grupo em um aplicativo de mensagens, atividades organizadas pelos professores eram enviadas aos alunos, que precisavam provar a resposta através de uma foto, e assim seguiu até o final de 2021. É possível observar que o único acesso aos estudantes foi através de *smartphones*, que poderiam ser seus ou dos responsáveis.

Segundo Saviani (2011), a educação é caracterizada por ser uma atividade humana, um trabalho não material já que se trata da construção conhecimentos, ideias, conceitos. Uma outra característica é que, para além disso, o seu consumo não se separa do ato de produção:

[...] pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. [...] Mas não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino” remoto. Para compreender essa insuficiência, precisamos nos deter nos elementos constitutivos das práticas pedagógicas (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

A escola é o lugar onde o saber científico, produzido pela história da humanidade, é transformado em saber escolar pelos professores, para que os estudantes apreendam essa produção. “Isso exige, por conseguinte, que as máximas possibilidades de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa, para que, se apropriando do conjunto das produções do gênero humano, a ele se incorpore” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40).

Para promover essa incorporação, o professor precisa utilizar de elementos centrais para pensar a sua prática, levando em consideração o conteúdo de ensino, a forma com que vai realizar esta ação e a quem está ensinando. Esse sistema, o que, quando e para quem ensinar, é o que define o planejamento de como será colocada em prática a humanização dos indivíduos, a partir dos saberes científicos, em suas máximas possibilidades. Dessa forma, não basta que seja entregue uma tarefa por um aplicativo de mensagens ou que seja feita uma videochamada:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. *Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino*, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (id, p. 42, destaque nosso).

O compartilhamento do espaço-tempo da sala de aula tem, no terceiro ciclo de escolarização, nos anos finais do ensino fundamental, o seu maior foco, já que a sua atividade guia é a comunicação íntima-pessoal entre os adolescentes e seus pares mais avançados, os professores. Isso não quer dizer que nos outros níveis da educação básica o contato com os outros não é importante ou que nesse contexto o ensino remoto seria aplicável, muito pelo contrário. Para que as atividades guias, as ações principais que determinam o desenvolvimento do ser humano em cada período (primeiro ano, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial e adolescência) possam ser desenvolvidas, é crucial o contato dos estudantes com os seus pares mais avançados e com os seus pares relativos e o próprio objeto de estudo. Segundo Melo, Lavoura e Taffarel (2020), o desenvolvimento dentro dos primeiros períodos é determinado pela necessidade das relações entre as pessoas, criança/indivíduo-adulto

social e, posteriormente, nos segundos períodos, pelo objeto social, pelo estudo, pelos conteúdos que estão sendo trabalhados. A primeira necessidade foi dissociada pelo ensino remoto e a segunda foi enfraquecida, tanto como resultado do empobrecimento da sua antecessora, quanto pela dificuldade de ministrar conteúdos de qualidade, pois esses foram sucateados pela hipervalorização da forma de ensino:

É preciso encontrar caminhos para enfrentar a situação imposta pela pandemia que não percam de vista que os conteúdos curriculares devem ser tornar ferramentas mediadoras da inserção ativa de nossas crianças e adolescentes no mundo, sob pena de serem adotadas políticas que adulteram o sentido do currículo, tratando-o como mera lista de temas e conteúdos que deve ser submetida a uma espécie de checklist. [...] A tecnologia é um recurso que muito nos interessa para potencializar o processo formativo de nossos estudantes. É preciso estar alerta, contudo, para a atitude oportunista de certos grupos sociais e empresariais que estão transformando o drama social que estamos atravessando em uma ocasião para empurrar e naturalizar as tecnologias do ensino à distância. Queremos a tecnologia como ferramenta para promover um ensino maximamente humanizador, que torne mais potente o professor em sua atuação formativa (FRANCO *et al.*, 2020, p. 4-7).

Continuando com a lógica de apresentação, sobre como foi a (2) adaptação da escola ao ensino remoto, foi descrito que:

[...] a gente ficou esperando durante muito tempo algumas posturas da prefeitura [...], o pessoal do fundamental I que já tinha toda uma formação. Então, o que que o pessoal fez? Pegou o material da formação e foi aplicando as atividades ali seguindo aquela sequência, a gente não tinha, a gente não tinha como trabalhar, o que trabalhar, não teve uma orientação, então a gente foi criando. [...] o indicativo era, *continua o conteúdo que já tava trabalhando*, [...] coisa que não foi a secretaria que nos orientou, foi a auto-organização da própria escola [...].

É importante destacar aqui que toda a organização das aulas, como proceder durante este período, partiu da iniciativa dos professores e da gestão escolar. Os órgãos municipais e estaduais de educação não serviram como guias e nem embasaram a tomada de decisão ou a orientação de como prosseguir com as atividades. No que diz respeito a orientação de dar continuidade ao trabalho que já estava sendo feito, Franco *et al.* (2020, p. 3-4) defenderam que:

Se podem ser válidas tarefas e atividades não presenciais de complementação e reforço de conteúdos já dominados pelos estudantes, entendemos que é bastante temerário o ensino de novos conteúdos por essa via.

Então, essa escolha de continuar o trabalho com o xadrez, segundo esses professores especialistas, considerando que era o que já estava sendo trabalhado presencialmente, foi o melhor caminho a ser tomado no momento.

Quando questionado se (3) houveram diferenças entre as aulas presenciais, antes da pandemia, e durante o ensino remoto, ele respondeu “Nossa e como, foi um desastre educacional, na minha opinião. Teve muita gente que ficou totalmente desassistida, né? e com medo em casa, sem informação [...]”. O argumento defendido para justificar esse desastre foi a situação descrita a seguir:

Teve muita comunidade perto da escola que passou necessidade, [...] teve um movimento na escola de [...] arrumar uma cesta básica para 3 ou 4 famílias que tavam no desespero. [...] E aí foi a partir dessas demandas também das outras assistentes sociais da prefeitura, das outras escolas, que criou a história de distribuir o lanche para as famílias. [...] era tipo uma barra grande de queijo coalho com um tantão de suco e um tantão de açúcar [...].

Aqui é evidenciado mais uma vez o protagonismo da escola, mostrando que:

Em um momento de tamanho apuro da sociedade brasileira, essa instituição-referência pode funcionar como apoio, articulando-se a redes de assistência à população, buscando formas de acompanhamento dos estudantes e suas famílias, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade (FRANCO *et al.*, 2020, p. 2).

Ela não parou e os seus trabalhadores continuaram buscando formas de atender à população e aos estudantes, inclusive, rastreando aqueles que não estavam participando das atividades “Quando o povo tava começado a falar de busca ativa lá no MEC, a assistente social já estava fazendo há muito tempo e, mesmo assim, não dava [...].”

A partir da pergunta sobre (4) quais os conteúdos que foram selecionados para trabalhar com a turma do 6º ano durante a pandemia, a resposta foi que:

[...] xadrez foi de março até agosto eu acho [...]. Aí, depois, falaram pra gente que o ginásio iria ser arrumado, aí... e que era pra gente começar a pensar novos conteúdos, mas a gente ainda não tinha perspectiva de voltar, aí eu trabalhei os jogos eletrônicos, montamos um trabalho bacana lá, montamos uma sequência de seis aulas sobre o histórico dos jogos eletrônicos e tal, porque teve lá a história dos tabletes. [...].

Alguns esportes foram trabalhados porque havia a perspectiva que a quadra poliesportiva, que está interdita desde 2018, passasse por uma reforma, “A gente trabalhou

os quatro esportes de quadra, por conta do anúncio da quadra. Depois trabalhamos capoeira [...]”

Como já foi discutido, o primeiro conteúdo escolhido foi o xadrez, levando em consideração que era o que estava sendo trabalhado. Depois, com a perspectiva de que chegariam aparelhos que possibilitariam a participação de todos, os tablets, que não chegaram a tempo, foi escolhido jogos eletrônicos. Ainda sem saber muito bem quando seria o retorno ao trabalho presencial e com a chegada de uma placa anunciando¹⁵ que o ginásio da escola seria reformado, iniciou-se também o futsal, handebol, basquete e vôlei e, por último, ele lembrou que foi trabalhada também a capoeira.

Quando perguntando sobre quais os (5) critérios utilizados para a seleção desses conteúdos, ele respondeu que o xadrez foi selecionado porque existia muita gente com déficit de leitura e que essa atividade ajudaria bastante na capacidade de abstração dos estudantes, no desenvolvimento da lógica, que a realidade exigiu que esse tópico fosse melhorado e funcionou. Depois surgiram as notícias, sobre os *tablets* e o ginásio, então o conteúdo foi adaptado e, para a capoeira, houve a necessidade de fazer uma articulação com a semana da consciência negra. “Aí, pro ano seguinte, houve novamente a história do ‘continuum curricular’ e que era para repetir o conteúdo que foi trabalhado no ano anterior [2020], no ano de 2021 a gente começa novamente com o xadrez [...]”.

Os conteúdos (6) foram os mesmos para todos os anos do ensino fundamental II e, sobre a (7) forma que foram organizados levando em consideração o ciclo de escolarização que os estudantes estavam, a aproximação com os conhecimentos, ele respondeu que:

O que vai diferenciar é que o 6º ano vai ser diferente do 9º ano por conta do nível de desenvolvimento dos alunos, aí que vai tá a diferença, sabe, do trato? No sexto ano vai estar muito mais a identificação [...]. No 9º ano vai tá muito mais a organização da atividade toda, seja ela inclusive até uma competição. [...] a ideia era identificar o conteúdo, historicizar o conteúdo, mostrar suas formas mais avançadas, fazer um resumo e um questionário. Então meio que passava por isso a orientação que a gente construía lá na Residência Pedagógica [...].

Sobre a forma que aconteceu o (8) processo de sistematização e quais os critérios que foram definidos, “[...] a gente tinha os cadernos e aí, em cima dos cadernos a gente calculava por cima que 2 cadernos dariam um bimestre. Era um caderno por mês, quatro atividades [...], no final, a gente fazia uma atividade de culminância, que seria [...] um questionário [...]”.

¹⁵ A escola continua sem ginásio e os tablets só foram entregues aos alunos em 2022.

Apesar de Melo, Lavoura e Taffarel (2020) indicarem possíveis referenciais etários para caracterizar os ciclos de escolarização, não é a idade biológica que define em qual deles o indivíduo se encontra, é o contato com o conteúdo durante sua vida escolar. No primeiro ciclo há o processo de reconhecimento do bebê como um indivíduo diferente de seus cuidadores, do papel das pessoas e das coisas ao seu redor. A criança está aprendendo a língua de seus pares e, com isso, ela começa a incorporar os signos necessários para o seu desenvolvimento psíquico.

No segundo ciclo, quando há a iniciação à sistematização do conhecimento, há também um aprofundamento no domínio dos mecanismos de leitura, da escrita e dos rudimentos da matemática, das ciências, da história, das artes, da educação física. É a partir do desenvolvimento que deve ser garantido nesta fase, que os seres humanos poderão ampliar a sistematização do seu conhecimento, confrontando-os com os saberes científicos ensinados pelos professores. O aprimoramento do domínio da língua, permitirá que os estudantes avancem no entendimento do que são e como acontecem os fenômenos e a atividade de estudo se destaca. No terceiro ciclo, a necessidade de aprendizagem voltará para a construção da relação com seus pares relativos, os adolescentes buscam aqui um modelo de ser humano a seguir e as suas referências são determinantes, a atividade de estudo continua presente, só não é mais a principal. Aqui o pensamento por complexos se desenvolve e, no final, deve se aproximar do pensamento teórico e os conhecimentos científicos precisam ser ampliados.

O único conteúdo citado que apresentou uma mínima aproximação prévia, foi o xadrez, os outros foram escolhidos para prosseguir com o funcionamento das aulas, mas eram novos, não foram trabalhados presencialmente, o que, apesar da consciência da necessidade de identifica-lo e historicizá-lo, nas suas máximas possibilidades:

A grande questão é que aprender novos conteúdos escolares não se reduz a assimilar novas informações, mas se trata de um processo de formação e transformação das capacidades cognitivas, afetivas e motoras do estudante. [...] trata-se de um processo que pressupõe o envolvimento integral do aluno no processo de aprendizagem, não se limitando ao âmbito cognitivo, mas requerendo necessariamente a mobilização de processos afetivos, que participam da própria construção de sentido daquilo que se aprende. [...] o estudo escolar não é uma atividade individual, de cada estudante, que meramente ocorre em contexto grupal, mas um sistema de atividade coletivo, que é em sua essência compartilhado, em que as relações e interações entre as crianças têm um papel decisivo no desenvolvimento afetivo-cognitivo umas das outras. Considerando toda essa complexidade do ato de aprender, é evidente que não se pode promovê-lo, em toda sua potência e plenitude, com os estudantes confinados em suas residências, envoltos em uma atmosfera social de apreensão, sem a possibilidade de encontro e compartilhamento com professores e colegas senão por meios virtuais – quando estes estão disponíveis (FRANCO *et al.*, 2020, p. 4).

Sobre os princípios de seleção e metodológicos para o trato com o conhecimento (09), é possível identificar a adequação às possibilidades sóciocognoscitivas dos alunos e sua contemporaneidade para o primeiro grupo e a ampliação da complexidade do conhecimento e a provisoriedade e historicidade para o segundo. Mesmo tomando como referência a realidade concreta desse momento histórico e apresentando a noção de como desenvolver a sua prática em sala de aula, decidir dar continuidade ao ensino escolar através de novos conteúdos, contribui para a condição de aprofundamento da desigualdade e este é um fator que despotencializa a escola na luta a favor da igualdade de classes e de condições para o domínio dos conhecimentos, já que este sistema coloca a família como o elemento central da educação (Franco *et al.*, 2020).

A transmissão de novos conteúdos demanda o ensino e a atividade de estudo mediados em sala de aula pelo professor, para que o conhecimento saia da exterioridade e se torne intrapsíquico, e isso não ocorre através de questionários preparados para serem respondidos como tarefas de casa e auxiliados pelos responsáveis que, apesar de bem intencionados, não podem assumir este papel pois não dominam o trato com o conhecimento dos conteúdos científicos. Outros agravantes são a precariedade do acesso à internet pela parcela mais pobre da população e a posse de aparelhos de comunicação, a rotina dos provedores das famílias que trabalhavam em *home office* ou que foram obrigados a continuar o trabalho normalmente, as mortes e infecções por COVID-19 e o desemprego generalizado (Franco *et al.*, 2020).

Sobre as (10) diferenças entre o trato com o conhecimento durante o período que antecedeu a pandemia e após o início das aulas online, ele respondeu que o acesso aos alunos era muito difícil, “[...] de uma turma de 40 você só ter 4 alunos, né? [...] essa é a questão, a gente tava ali fazendo a atividade, mantendo, dando direito ao acesso, mas eles não tinham como conseguir acessar [...]”. Aqui, mais uma vez, ele evidencia o grande problema de os estudantes não possuírem aparelhos para receber as atividades e participar ativamente dos grupos.

Pensando nas (11) dificuldades desse modelo de ensino para a educação física, ele começou com:

[...] não saber qual é o aparelho que o aluno vai acessar, se é o seu aparelho eu sei qual é o material, qual tipo de coisa eu posso mandar para o aluno [...]. Uma coisa é estar presencialmente lidando com o aluno e eu fui formado para fazer isso, outra coisa é inventar tudo que sei e produzir enquanto material de mídia para o aluno acessar essa mídia e entender o que é que eu tô querendo falar [...]. Não fui formado para produzir material didático e fazer esse material didático ser o conhecimento da minha aula. [...] não é aula, não tem o que comparar porque não é [...].

Esses fatores podem ter sido primordiais para explicar o contexto pós ensino remoto que a escola está vivendo no momento. Mesmo não sendo objetivo deste trabalho, podemos indicar algumas características da volta presencial que, a partir de algumas falas do professor, é caracterizado por um grande déficit de leitura e escrita na instituição, que foram criadas propostas para tentar resolver isso, junto com a prefeitura, mas que todas elas foram negadas. Partiu novamente da escola o interesse em fazer um projeto próprio, um reforço. Além disso, ele falou sobre a grande quantidade de crianças que estavam passando fome, que eles precisaram começar a, assim que elas chegassem na escola, mesmo que de forma bem simples, oferecer um café da manhã porque elas não conseguiam jantar e assistiam às aulas na grande expectativa da chegada do intervalo.

5.2 Participação Nas Aulas Online e Preparo para Lidar com o Ensino Remoto

Do total de 13 participantes, 11 estavam matriculados na escola e participaram do ensino remoto. O presente tópico buscou mostrar como e em que condições aconteceu a participação desses estudantes. É importante observar que a maioria (63,64%) acessou os conteúdos das aulas utilizando apenas o celular (*smartphone*) e seis deles (54,55%) eram os donos do seu próprio aparelho. Das cinco restantes (45,45%) que responderam que não eram donas do seu próprio telefone, também precisavam dividi-lo e, para duas delas (40%), isso atrapalhava na participação das aulas.

A maioria ajudava nas tarefas domésticas (90,91%) e a cuidar de irmãos mais novos (63,64%), mas esses não se apresentaram como fatores que influenciavam na participação. Quando perguntadas sobre as infecções por COVID-19, cinco delas (45,45%) afirmaram que alguém da família foi infectado, mas a maioria (66,67%), também não colocou este fator como um problema que atrapalhou durante as aulas. É possível observar as variáveis desta categoria a partir das tabelas abaixo (Tabela 2 e 3).

A partir da próxima tabela é possível identificar outras variáveis que estão ligadas a como era o dia a dia do acesso às atividades enviadas pelos professores. Assim, podemos observar que a maioria dos estudantes acessavam os conteúdos apenas a partir do grupo no *WhatsApp* (72,73%) e recebiam ajuda para responder as atividades (90,91%) dos familiares, do professor e dos estagiários da disciplina. Todas assistiam aula de casa e a maioria (63,64%) possuía um lugar especificamente deles para estudar, conseguia acompanhar todas as aulas do dia (81,82%) e respondê-las no horário de cada disciplina (81,82%).

Tabela 2 – Distribuição por frequência das variáveis que compõe a categoria de participação nas aulas das estudantes do 7º ano, da escola da Penha, que foram incluídas no estudo. Total de estudantes: 11.

Variáveis	FA (n)	FR (%)
Matrícula na Penha durante o ER		
Sim	13	100
Participação no ER		
Sim	11	84,62
Não	2	15,38
Aparelhos utilizados		
Celular	7	63,64
Celular e notebook/tablet	4	36,36
Dono (a) do celular		
Estudantes	6	54,55
Responsáveis	5	45,45
Dono (a) do notebook/tablet		
Estudantes	2	50
Responsáveis	2	50
Divisão do aparelho		
Sim	5	45,45
Não	6	54,55
A divisão do aparelho atrapalhava a participação?		
Sim	2	40
Não	3	60
Trabalhava durante as aulas remotas?		
Não	11	100
Ajudava em casa durante as aulas remotas?		
Sim	10	90,91
Não	1	9,09
Ajudar em casa atrapalha na participação?		
Sim	1	10
Não	9	90
Ajudava a cuidar de irmãos mais novos?		
Sim	7	63,64
Não	4	36,36
Ajudar a cuidar de irmãos mais novos atrapalha a participação?		
Sim	3	42,86
Não	4	57,14
Alguém da casa adoeceu por COVID-19?		
Sim	5	45,45
Não	6	54,55
Alguém adoecer por COVID-19 atrapalhou a sua participação?		
Sim	2	40
Não	3	60

FA: Frequência Absoluta; FR: Frequência Relativa; ER: Ensino Remoto; COVID-19: *Corona Virus Disease*.

Apenas dois estudantes estavam matriculados na escola, e fizeram parte da pesquisa, não conseguiram acompanhar as aulas remotas. Um deles respondeu que não acompanhar o ensino remoto foi uma decisão dele e, a segunda aluna, disse não ter conseguido porque ela não tinha um celular só dela, que precisava usar o da mãe e esta trabalhava o dia todo, só chegava em casa no turno da noite.

Tabela 3 - Distribuição por frequência das variáveis que compõe a categoria de participação nas aulas das estudantes do 7º ano, da escola da Penha, que foram incluídas no estudo. Total de estudantes: 11.

Variáveis	FA (n)	FR (%)
Como você acessava os conteúdos?		
WhatsApp	8	72,73
Cadernos de atividades impressos	1	9,09
WhatsApp e cadernos de atividades	2	18,18
Você recebia ajuda para responder as atividades?		
Sim	10	90,91
Não	1	9,09
De quem recebia ajuda?		
Responsáveis	5	50
Professor e estagiários	1	40
Responsáveis, Professor e estagiários	4	10
Assistia às aulas de casa?		
Sim	11	100
Possuía um lugar específico só seu para assistir às aulas?		
Sim	7	63,64
Não	4	36,36
Você conseguia acompanhar todas as aulas do dia?		
Sim	9	81,82
Não	2	18,18
Você conseguia fazer as atividades durante o horário das aulas?		
Sim	9	81,82
Não	2	18,18

FA: Frequência Absoluta; FR: Frequência Relativa; COVID-19: *Corona Virus Disease*.

O professor participante respondeu que possuía um celular e um notebook para ministrar as suas aulas, que a rede de dados que utilizava era paga por ele. Sobre a plataforma que alunos acessavam os materiais, ele respondeu que era através do WhatsApp e que utilizou alguns recursos como o *Google Meet*, *Kahoot* e vídeos previamente gravados.

Sobre a seu preparo para lidar com a tecnologia, ele possuía um curso de web design e que não foi oferecido pela SEDEC nenhum curso e formação continuada, para os professores da rede pública, com o objetivo de capacitá-lo para ensinar durante o ER. Quando perguntado de que forma a SEDEC ofereceu auxílio neste momento atípico, ele respondeu que “as escolas foram orientadas a realizarem reuniões e se auto organizarem, a maneira encontrada foi por grupo de WhatsApp, 1 grupo por turma, e plantões semanais de 1 turno por semana para cada professor”.

A escola da Penha possuía um vínculo com a UFPB, através do projeto Residência Pedagógica, e os residentes “Contribuíram [...], auxiliando na produção, planejamento e execução das atividades pedagógicas tanto cotidianos como as eventuais como a Gincana Online em que realizamos 2 edições. O acompanhamento dos grupos, os diálogos reservados, a correção das atividades, dentre outros”.

As respostas dos estudantes que participaram da pesquisa mostram que eles tiveram uma realidade minimamente propícia para acompanhar o sistema que foi desenvolvido, mas, apesar da maioria ter respondido que conseguia acompanhar todas as aulas e fazer todas as atividades do dia, que os fatores relacionados a divisão dos aparelhos, cuidar de irmãos novos, ajudar em casa, etc., não influenciaram, mas, ao comparar esses dados com as declarações do professor e com a frequência das aulas remotas do ano de 2021, essa não parece ter sido a realidade. Para ilustrar esse dilema, apresentamos no quadro a seguir as médias das presenças entre os meses de março e outubro de 2021 para a disciplina de educação física.

Quadro 4 – Média das presenças dos estudantes entre os meses de março e outubro de 2021, no 6º ano da escola da Penha.

Meses	Média de presenças
Março	7
Abril	7,3
Maió	5,3
Junho	6
Julho	4,8
Agosto	4,5
Setembro	4,6
Outubro	4

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado a presença dos alunos foi diminuindo ao longo do ano, principalmente após o recesso que aconteceu no mês de junho. Um fato interessante é que um dos participantes, que respondeu que participava das aulas online e respondia as atividades durante os horários das aulas, não apresentou nenhuma presença durante o período analisado. Esse dado de participação se mostrou muito importante para entender a próxima categoria, da aprendizagem durante as aulas.

Outro ponto importante a ser discutido é que ficou a cargo do docente participante, que precisou arcar com as responsabilidades tanto de gastos relacionadas a manutenção do seu trabalho, quanto a montagem das tarefas que foram enviadas, a falta de amparo dos órgãos governamentais para indicar o melhor caminho a ser seguido e capacitar os seus professores, elementos que não foram concretizados.

5.3 Aprendizagem Durante as Aulas Online

Para avaliar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, foram elaboradas catorze questões discursivas e suas respostas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo (Apêndice F). Elas foram importantes para que fosse possível avaliar se os participantes lembravam do que foi trabalhado na disciplina de educação física, dos conhecimentos gerais relacionados aos assuntos trabalhados durante o ensino remoto.

A primeira questão foi sobre quais os (1) conteúdos que foram trabalhados durante o ensino remoto e a maioria conseguiu lembrar de alguns conteúdos, os mais citados foram “[...] vários esportes” e “[...] Jogos Olímpicos, Olimpíadas de Tóquio”. Também surgiram exemplos como lançamento de dardo, de disco, que são modalidades do Atletismo, Xadrez e esportes praticados no inverno (Olimpíadas de Inverno) e Ginástica. A Capoeira e os Jogos Paralímpicos de Inverno e de Verão não foram citados.

Quando perguntados se conseguiam encontrar relações entre a (2) Capoeira e a escravidão e quais são elas, a maioria não soube responder ou deixou a questão em branco. Das outras respostas, apenas um participante conseguiu explicar essa relação, dizendo que “Sim, a dança e a luta que estão na capoeira era, e ainda é, uma forma que os negros escravizados tinham de se ‘libertar’ e usufruir do que eles passavam”. É importante interpretar que a palavra *usufruir* pode ter sido utilizada de forma equivocada e que a escolha de uma palavra que indique fuga, retirada, saída, escapada, pode ter sido a ideia do escritor. Os outros que responderam disseram que a capoeira é uma dança, uma luta ou que não conseguiam encontrar essa ligação.

Sobre o motivo do (3) Atletismo ser considerado o esporte mais antigo do mundo e quais as provas que fazem parte dele, a maioria não sou responder, não lembrava ou deixou a questão em branco. Apenas duas respostas conseguiram descrever esse motivo “Porque, o atletismo tem registros muitos antigos e, de uma certa forma, ele sempre esteve na raça humana, estando presente em apenas caminhar ou correr atrás do ônibus [...]” e “Porque as pessoas de a.c. praticava coisas que hoje é utilizado no atletismo”. Sobre as modalidades, dos que responderam, não houve nenhuma resposta correta.

A partir da pergunta sobre o (4) motivo da preparação do corpo na época do surgimento da Ginástica, na Grécia Antiga, a maioria não sabia, não lembrava ou deixou o espaço em branco. Dos que responderam, apenas um não conseguiu fazer associação dos exercícios ginásticos com a preparação para guerra, os outros indicaram que era para “[...] terem um corpo mais forte”, “[...] para formar cidadãos saudáveis e preparados para guerrear”, “trabalho ou guerra”.

Quando indagados sobre qual a (5) importância de o mundo inteiro participar de uma competição como os Jogos Olímpicos, a maioria não soube responder, deixou em branco ou não lembrava da resposta. Das outras três respostas, duas foram que “É importante para que todos os lugares participem e não sejam excluídos mesmo perdendo ou ganhando o que importa é participar” e “Porque, o esporte é algo que todos podem praticar, a união de poder ser reconhecido e conhecer a outros é algo em que faz bem, e poder ter oportunidades”, a outra “Acho que para competir”.

Com a sexta pergunta, foi pedido que eles citassem, pelo menos, 5 esportes que fizeram parte dos Jogos Olímpicos de Verão de 2021 e a maioria deixou em branco, não soube responder ou não lembrava. Das outras respostas foram citados “Vôlei, skate, lançamento de dardo [modalidade do Atletismo], corrida, surf”, “Vôlei, skate, lançamento de peso [modalidade do Atletismo], corrida, surf”, “Natação, atletismo, skate, canoagem e ginástica”.

Sobre os (7) medalhistas dos Jogos Olímpicos de Verão e o esporte que competiram, foi pedido que eles citassem pelo menos dois exemplos. A maioria não soube responder, deixou em branco ou não lembrava. Das outras respostas, foram citados “Gabriel Medina e Rayssa Leal”, “Neymar e Gabriel Jesus [não competiram na última edição dos jogos]” e apenas uma resposta citava tanto os (as) medalhistas, quando as modalidades “A Rayssa Leal pelo segundo lugar no skate, e a Rebeca que fez um salto épico, que acho que pegou 1 lugar, mas não lembro qual foi o esporte”.

A maioria conseguiu elaborar respostas quando perguntados sobre a (8) importância da inclusão das pessoas com deficiência dentro dos esportes, descrevendo que é importante que elas participem para que se sintam motivadas, importantes, representadas, que fazem parte da sociedade, o que pode ser exemplificado na fala a seguir: “A importância de incluir e dar lugar para pessoas que muitas vezes sofrem discriminação por suas deficiências, mesmo elas sendo merecedoras de respeito assim como todos”.

Quando questionados se podiam (9) citar pelos menos cinco esportes que fizeram parte dos Jogos Paralímpicos de Tóquio em 2021, apenas um participante respondeu, citando “Natação, atletismo, tênis, canoagem, e levantamento de peso”. Os dez restantes responderam que não lembravam, não sabiam ou deixaram o espaço em branco. Na décima questão, para citar pelo menos 2 medalhistas brasileiros dos Jogos Paralímpicos e os esportes em que competem, não houve uma resposta correta, todos deixaram em branco, disseram que não sabiam ou que não lembravam de nenhum.

Para a pergunta sobre o (11) motivo dos Jogos Paralímpicos não serem transmitidos em canais abertos de TV, a maioria deixou o espaço em branco ou disse que não sabia. Das quatro

respostas apresentadas, entre os argumentos estavam que “[...] as pessoas são muito injustas com as pessoas que participam dos jogos paralímpicos”, “Porque as pessoas tem preconceito e não dão importância” e que “isso acontece por causa do preconceito e falta de monitoramento nos canais, achando que não daria audiência [...]”. A questão seguinte foi para saber se eles lembravam, pelo menos, (12) três modalidades dos Jogos Olímpicos de Inverno e a maioria deixou em branco, disse que não sabia ou que não lembrava do nome. Dentre os esportes citados, os que mais se repetiram foram patinação, snowboard e skii.

As duas últimas questões não foram sobre os conteúdos em si, mas se eles aprenderam bem os conteúdos de Educação Física durante as aulas online e se notaram alguma diferença entre elas e as presencias. Para a primeira (13), a maior parte disse que sim, que achava que sim, que sim mas não lembrava, um deles respondeu que “[...] para mim as aulas traziam muitos assuntos e materiais, e eu gostava muito das dinâmicas das gincanas online”. Entre os argumentos de quem respondeu que não aprendeu estava que “Não aprendi muito só um pouco as aulas online eram muito complicadas”, e que “Mais ou menos porque tinha hora que eu não conseguia fazer e fazia depois”. Já para a segunda (14), a maioria disse que existiam diferenças e descreveram que “[...] aprendemos muito mais nas aulas presenciais”, “[...] tem muita diferença”, “[...] nas presenciais aprendi um pouco mais”. O restante disse não saber responder ou deixou o espaço em branco.

Através da análise das respostas sobre questões gerais sobre os conteúdos trabalhados, foi possível perceber que a maioria não conseguiu lembrar de conceitos e informações trabalhadas durante as atividades remotas. Algumas exceções podem ser encontradas, casos que estão diretamente ligados com a presença que esses participantes apresentaram durante o ano de 2021, a fatores como possuir aparelhos próprios para conseguir o acesso e o apoio dentro de casa para estudar, com ajuda da família, mas que, mesmo assim, conseguiram lembrar de informações mínimas, dentro de conteúdos que foram ensinados de forma mínima, a partir das possibilidades materializáveis.

Para que ocorra aprendizagem significativa, é necessário que um par mais avançado atue sobre o objeto de ensino. Na escola essa é a responsabilidade do professor, que deve entender e dominar a função social da educação e da educação física, a tríade conteúdo-forma-destinatário, os seus princípios de seleção e metodológicos, seus fundamentos gerais para o trato com o conhecimento, a forma com que eles serão ministrados e o estágio de desenvolvimento psíquico, o nível de aproximação dos seus alunos com esse objeto, em um ambiente que exista a coexistências presencial desses sujeitos.

Por isso, apesar das respostas sobre as condições de participação nas aulas mostrarem que a maioria dos estudantes desta pesquisa eram donos dos seus celulares, que não precisavam dividir os seus aparelhos, trabalhar, que ajudar nas tarefas domésticas ou cuidar de irmãos pudessem atrapalhar na participação, que recebiam ajuda para responder as questões, assistiam de casa, acompanhavam as aulas e faziam as atividades no horário correto, a capacidade de responder as perguntas dos conteúdos trabalhados mostrou que a aprendizagem não foi efetivada. Outro fator que precisa ser levado em consideração é que, mesmo que essas respostas indiquem um bom acesso, uma boa realidade de estudo, a frequência deles no ano de 2021, entre os meses de março e outubro, mostra que a presença não só foi diminuindo ao longo do ano como não corresponde ao número de pessoas que disseram participar das aulas.

Outros fatores importantes que coadunaram com esta análise são os elementos que o professor trouxe durante a entrevista semiestruturada, descrevendo este período como um desastre educacional, que apenas 20% de quem estava matriculado participava, que muitos não tinham acesso à internet de qualidade ou a um aparelho e que muitas famílias que moravam nas comunidades ao redor da escola estavam passando necessidade, que faltava comida na casa dessas pessoas.

O ano de 2022 foi marcado pela chegada de *tablets* com acesso à internet para os estudantes da rede pública municipal de João Pessoa, política pública que garantiria o acesso daqueles que disseram não ter um aparelho de sua propriedade para acessar os conteúdos e que sua participação era prejudicada pela necessidade de dividi-lo com algum outro parente, mas que, apesar de ser uma importante ferramenta de acesso ao conhecimento, chegou com dois anos de atraso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a realidade e as contradições do contexto da pandemia de COVID-19 sobre o trato com o conhecimento e a participação nas aulas de educação física, a partir da instauração do ensino remoto, utilizando como bases para esta análise a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem de ensino Crítico-Superadora. Para a consecução deste objetivo, foi utilizado o materialismo histórico-dialético como base teórica por esta problemática indicar a necessidade de uma natureza de pesquisa que levasse em consideração a realidade social concreta, o surgimento e evolução da educação, tomando como referência uma prática científica que não só descreva os dados levantados, mas que exprima juízo de valor sobre eles e possa executar uma investigação que pretenda sair da aparência e enxergar a essência do fenômeno.

Para isso, foi apresentada a evolução do ensino a partir dos diferentes meios de produção: o comunismo primitivo, o escravagismo e o capitalismo para apresentar que, a partir do momento em que os meios e o domínio social foram divididos entre dois grupos, a educação destes também passou a ser desigual, atuando diretamente na perpetuação de ambos, já que quem domina as decisões políticas, a produção e o mercado, pretende continuar a fazê-lo e impedir que outros também ocupem o seu lugar. Como uma crítica a educação proletária que pretende apenas formar os cidadãos para que eles possam dominar as ferramentas de seu trabalho, sem entender ou questionar a sua realidade, foi formulada uma teoria crítica da educação que, não só reconhece os problemas educacionais como essencialmente sociais, mas que indica a possibilidade de a escola ser um meio para a luta de classes, a partir do momento que os dominados passam a dominar os conhecimentos que os dominantes dominam:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1999, P. 41).

Foi defendida a importância de todos os seres humanos terem direito ao acesso dos conhecimentos científicos, ensinados na escola na forma de saber escolar, quando é selecionado, organizado e sistematizado pelos professores, sujeitos históricos que precisam dominar o trato com o conhecimento de sua disciplina, que precisam fazer com que o seu trabalho pedagógico resulte na ascensão do pensamento dos seus estudantes, do sincrético ao

sinéptico (abstrato), participando do processo de desenvolvimento das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores, nas suas máximas possibilidades.

Para isso, é necessário não apenas dominar os conteúdos específicos das disciplinas, mas também a tríade conteúdo-forma-destinatário, os princípios para *seleção*, fazendo com que o estudante possa compreender sua realidade social e de classe, adequando os conhecimentos de acordo com a complexificação possível dentro da zona de desenvolvimento iminente, demonstrando o que há de mais moderno e os seus impactos dentro do contexto social, tomando como referência os fatores ligados aos processo de trabalho da humanidade que podem explicá-lo de forma científica; e *metodológicos*, planejando de que forma o saber popular (ponto de partida), pode ser enriquecido a partir de uma visão científica do objeto, como pode ser apropriado em suas máximas possibilidades, dentro de um processo de sucessivas aproximações, pensando no seu aprofundamento ao longo dos ciclos de escolarização, como pode ser relacionado, quais suas contribuições para as outras disciplinas e como surgiu e quais foram os motivos que o levaram à sua modificação ao longo do tempo, levando em consideração a necessidade do ser humano produzir a própria existência. Conhecimentos que normalmente não são dominados pelos responsáveis legais, dentro do contexto cotidiano das famílias e, por isso, estes não podem ser responsabilizados pelo ensino de seus filhos e filhas, como aconteceu no contexto do ER.

A realidade analisada foi a da escola da Penha e, a partir dos dados que formam analisados, com os sujeitos que participaram desta pesquisa, foi possível concluir que a escolha de continuar as atividades da escola através do ensino remoto não falhou só em não abranger a todos os estudantes, com a garantia de acesso completa e de qualidade, mas falhou em não garantir que a sua concretização acontecesse em um contexto em que todos se sentissem seguros, em suas casas, com condições de existência, o que não foi garantido por políticas públicas. Para além disso, mesmo quando acontecia em situações minimamente adequadas, como foi o caso de alguns participantes citados, a aprendizagem também não foi satisfatória, mostrando que o processo de internalização do conhecimento precisa existir para além das telas dos computadores, que o contato entre as pessoas é essencial para gerar motivos de aprendizagem e para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Os professores, professoras e gestores precisaram repensar suas práticas em conjunto, sem a ajuda de nenhuma política governamental e, mesmo com a falta de materiais, formações específicas, tentaram criar formas de anteder àqueles que não possuíam aparelhos que possibilitassem a participação, elaborando os cadernos de atividades, enxergando os problemas

ao redor da sua comunidade e criando estratégias para minimizá-los diante das suas possibilidades.

Dentro deste contexto, nessa escola, utilizando esse modelo de ensino, foi julgada a concretização da hipótese de que houve a ruptura basilar da natureza da educação, que ocorreu uma dissociação da tríade conteúdo-forma-destinatário, dificultando o trato com o conhecimento, o processo de escolha, planejamento e adequação dos conteúdos do saber escolar e que, com a separação dos integrantes da escola, causada pelo distanciamento social, as relações entre os estudantes e os professores foram comprometidas, quebrando a lógica da atividade guia (comunicação íntima-pessoal) da adolescência inicial e da esfera de relação social afetivo-emocional, que é descrita como a geradora de necessidades para a aprendizagem no terceiro ciclo de escolarização. Esses fatores podem ter colaborado para o empobrecimento da especificidade da educação neste período, na sua função de humanização dos indivíduos utilizando como base os conhecimentos que foram produzidos ao longo da história da humanidade.

Para além disso, foi discutido o empobrecimento dos conteúdos trabalhados neste sistema, já que não poderiam ser aprofundados nessas condições, pois o “ensino” foi reduzido a uma única possibilidade de ação pedagógica, onde os participantes deste processo se encontravam distantes, em lugares físicos diferentes.

Por fim, é importante indicar que defender o ensino remoto nas escolas públicas é compactuar com a ação de impossibilitar a luta de classes, por meio do domínio do conhecimento científico, daqueles que são dominados. É impedir que saiam dessa condição, que consigam dominar aquilo que os dominantes dominam, é defender que a classe trabalhadora continue a dominar apenas o conhecimento que é necessário para garantir a realização do seu trabalho e, com o sucateamento do domínio dos mecanismos de leitura e escrita, de uma forma mais degradada. Por isso a necessidade da defesa de uma pedagogia da educação e uma abordagem da educação física que possam não só diagnosticar essa realidade, mas que possa inferir um juízo de valor sobre ela e encontrar formas de superá-la.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 195-220.
- ANJOS, Ricardo Eleutério. Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescentes: apontamentos sobre o problema da forma do ensino. *In*: Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, v. 1, p. 149-168.
- BARROS, Mauro Virgílio Gomes; REIS, Rodrigo Siqueira; HALLAL, Pedro Curi; FLORINDO, Alex Antônio; FARIAS JÚNIOR, José Cazuza. **Análise de dados em saúde**. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**, de 18 de Março de 2020. Atualizações sobre o fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto na educação superior. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acessado em: 04 Mai. 2021.
- BUCHOLZ, Luíze Gomes; FERREIRA, Valéria Fernanda. Positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético: uma síntese das três correntes metodológicas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. 2019, Paraná. **Anais Eletrônicos** [...]. Paraná: 2019. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/congressoeducacao/anais-2019>.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. Transcrição: Ana Rita Lorenzini. Auditório do CESEFE-ESEF-UPE, Recife, p. 160-175, 7 maio 2001.
- ESTRELA, Carlos. **Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.
- FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, jul/set, 2009.
- FRANCO, Adriana de Fátima *et al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena: carta às professoras e professores brasileiros**. 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 19, n. 05, p. 57-83, jun. 2020. Disponível em: <https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_5ee77f237467c.pdf>

GAMA, Carolina Nozella. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION. **COVID-19 and the world of work: Impact and policy responses**. 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---comm/documents/briefingnote/wcms_738753.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

KLEIN, Carlos Henrique; BLOCH, Katia Vergetti. **Estudos seccionais**. In: Medronho R, Epidemiologia. 1. Ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2002.

LAVOURA, Tiago Nicola; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; MELO, Flávio Dantas de Albuquerque. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino da educação física e formação humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Anais da 29ª reunião anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.59428.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus**. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007a.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

UNITED NATIONS. **Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all**. 2021. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/goal-08/>. Acesso em: 22 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora USP; 1988. p.103-17.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. 2022. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 22 out. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO



TERMO DE ASSENTIMENTO

Elaborado de acordo com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012-CNS/CONEP

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*Trato com o conhecimento e a participação nas aulas de educação física durante o Ensino Remoto Emergencial*”. Nesta pesquisa pretendemos “*Analisar a realidade do trato com o conhecimento na disciplina de Educação Física no período de 2020-2021 considerando as contradições do ensino remoto instaurado durante a Pandemia de Covid-19*”.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é “*entender qual a realidade e as contradições do contexto da pandemia de COVID-19 sobre o trato com o conhecimento e a participação nas aulas de educação física dos estudantes do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto na cidade de João Pessoa, Paraíba*”.

Sua participação no estudo é voluntária, não remunerada e acontecerá através: 1) do preenchimento de um questionário sociodemográfico, de participação e aprendizagem durante as aulas remotas.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta um risco mínimo, já que a sua participação envolve apenas o preenchimento de um questionário. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se

assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, ____/____/____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) responsável legal

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisadora orientadora responsável: professora Dra. Melina Silva Alves, e-mail: melinasalves@gmail.com.

Aluna orientanda responsável: Nathália Carolina da Silva, e-mail: nathaliacarolina.cs@gmail.com, celular/**whatsapp:** (81) 9 98376001.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012-CNS/CONEP

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *Trato com o conhecimento e a participação nas aulas de educação física durante o Ensino Remoto Emergencial*, que tem por objetivo *analisar a realidade do trato com o conhecimento na disciplina de Educação Física no período de 2020-2021 considerando as contradições do ensino remoto instaurado durante a Pandemia de Covid-19.*

A realização desta pesquisa é importante para entender qual a realidade e as contradições do contexto da pandemia de COVID-19 sobre o trato com o conhecimento e a participação nas aulas de educação física dos estudantes do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto na cidade de João Pessoa, Paraíba.

1 PARTICIPAÇÃO E RISCOS

Sua participação no estudo é voluntária, não remunerada e acontecerá através: 1) do preenchimento de um questionário sociodemográfico, formação acadêmica e realidade do professor de educação física durante as aulas remotas e 2) de uma entrevista semiestruturada sobre a seleção, sistematização e organização dos conteúdos da disciplina. Você tem a liberdade de não responder ou interromper a sua participação em qualquer momento, mesmo após o início do questionário/entrevista, sem qualquer prejuízo. Os riscos ligados à esta pesquisa são mínimos, já que a sua participação acontecerá através do preenchimento de um questionário e de uma entrevista e podem estar ligados ao medo ou vergonha de responder ou, por exemplo, a quebra do anonimato das respostas.

3 SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados. Este trabalho será utilizado como trabalho de conclusão de curso da aluna pesquisadora responsável e, posteriormente, poderá ser publicado em congressos, jornadas e revistas científicas para benefício da sociedade e da comunidade científica, com o objetivo de enriquecer o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

4 LOCAL DA PESQUISA E CONTATO

Tanto o questionário, quanto a entrevista serão realizados na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental **Antônio Santos Coelho Neto**.

Pesquisadora Orientadora responsável: professora Dra. Melina Silva Alves, e-mail: melinasalves@gmail.com.

Aluna orientanda responsável: Nathália Carolina da Silva, e-mail: nathaliacarolina.cs@gmail.com, celular/**whatsapp:** (81) 9 98376001.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim e ficaram claros os propósitos do estudo, os procedimentos, garantia de sigilo, a minha participação voluntária e os meus direitos como participante. Assim, concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Celular: _____.

_____ Data ____/____/____.

Assinatura do (a) PARTICIPANTE



_____ Data ____/____/____.

Assinatura da PESQUISADORA

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, DE PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DURANTE AS AULAS REMOTAS



QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Olá, obrigada por aceitar participar da pesquisa intitulada *Trato Com o Conhecimento e a Participação nas Aulas de Educação Física Durante o Ensino Remoto Emergencial*, realizada pela aluna, do curso de Educação Física, Nathália Carolina da Silva e pela professora Melina Silva Alves. Ficamos felizes com a sua participação!

A seguir, faremos algumas perguntas para te conhecer melhor. Não se preocupe, uma pesquisadora te acompanhará durante o preenchimento do questionário e, para isso, você usará o máximo de 30 minutos. Não tenha medo ou vergonha de tirar qualquer dúvida e, por favor, preste muita atenção nas perguntas e escreva suas respostas com muita sinceridade!

Categoria Socioeconômica

1. Seu Nome: _____
2. Idade: _____
3. Data de Nascimento: _____
4. Ano escolar: _____
5. Bairro onde você mora: _____
6. Você trabalha? () Sim () Não. Em que? _____
7. Quantas pessoas moram com você na sua casa? _____
8. Quem mora com você na sua casa?
 () Pai () Mãe () Avô () Avó () Tio () Tia () Madrinha () Padrinho
 () Irmã () Irmão () Primo () Prima () Outros: _____
9. Você tem irmãs ou irmãos mais novos? () Sim () Não. Quantos? _____
10. Você ajuda a cuidar deles? () Sim () Não
11. Qual o parentesco do (s) seu (s) responsável (eis) legal (ais)?

() Pai () Mãe () Avô () Avó () Tio () Tia () Madrinha () Padrinho
 () Outro: _____

12. Qual o nome de um (a) responsável legal:

13. Qual o contato do (a) seu (sua) responsável (celular):

14. Até que nível escolar o seu responsável do sexo masculino (avô, pai, tio, padrinho, entre outros) estudou?

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio () Ensino Superior () Pós-graduação () Não estudou () Não sei () Não tenho

15. Até que nível escolar o seu responsável do sexo feminino (avó, mãe, tia, madrinha, entre outras) estudou?

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio () Ensino Superior () Pós-graduação () Não estudou () Não sei () Não tenho

16. Em que trabalha o seu responsável do sexo masculino (avô, pai, tio, padrinho, entre outros)?

17. Em que o seu responsável do sexo feminino (avó, mãe, tia, madrinha, entre outras) trabalha?

Categoria Participação nas Aulas Online

18. Você estava matriculado na escola da Penha durante as aulas online? () Sim () Não
Obs.: Se você **NÃO** estava matriculado pode parar de responder o questionário por aqui.

19. Você participou das aulas remotas da Escola da Penha? () Sim () Não
Obs.: Se você respondeu que NÃO participou das aulas remotas pode pular para a questão **45**.

20. Marque um X nos aparelhos que você utilizava para participar das aulas:

Celular Notebook Tablete Computador Outro: _____

21. O (s) aparelho (s) era (m) seu (s)? Sim Não

22. De quem era o celular? _____

23. De quem era computador/notebook/tablete? _____

24. Você precisava dividir o (os) aparelho (os) com alguém? Sim Não

25. Isso atrapalhava sua participação? Sim Não

26. Você trabalhava fora de casa durante as aulas remotas? Sim Não

27. Isso atrapalhava a sua participação? Sim Não

28. Você ajudava nas tarefas de casa durante as aulas remotas? Sim Não

29. Isso atrapalhava a sua participação? Sim Não

30. Você ajudava a cuidar de irmãos ou irmãs ou algum outro membro da sua família durante as aulas remotas? Sim Não

31. Isso atrapalhava a sua participação? Sim Não

32. Você ou alguém da sua família ficaram doentes por conta da COVID-19?

Sim Não

33. Isso atrapalhou sua participação? Sim Não

34. Como você acessou os conteúdos da disciplina? Grupo de WhatsApp

Plataforma digital Cadernos impressos entregues na escola

35. Você tinha ajuda para responder as atividades? Sim Não

36. Caso “Sim”, quem te ajudava? Pai Mãe Irmãos (ãs)

Professor/estagiários através do grupo de WhatsApp Outros: _____

37. Você conseguia assistir aula sempre de casa? Sim Não

38. Caso “Não”, em que lugar você assistia com frequência?

39. Isso atrapalhava a sua participação? _____

40. Você participava das aulas em algum lugar da casa somente seu e específico para estudar? Sim Não

41. Caso “Não”, onde você participava das aulas e com quem compartilhava o espaço?

42. Você conseguia acompanhar todas as aulas do dia? () Sim () Não

43. Caso “Não”, quantas vezes você acompanhava?

44. Você conseguia fazer as atividades durante o horário das aulas?
() Sim () Não

A próxima pergunta será destinada apenas àqueles estudantes que estavam matriculados, mas não conseguiram participar do Ensino Remoto Emergencial da escola da Penha

45. Por que você não conseguiu participar das aulas online?

a) () Falta de acesso à internet.

b) () Falta de equipamentos como celulares, computadores e tablets.

c) () Falta de incentivo da minha família.

d) () Outro (s):

Obrigada pela sua participação!

Categoria Aprendizagem Durante as Aulas Online

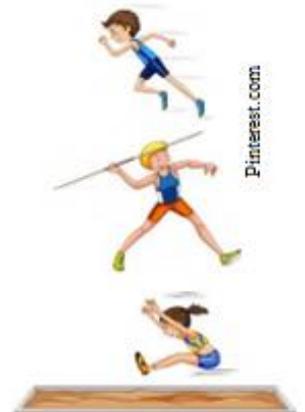
Antes de responder às perguntas, é importante informar que não há respostas certas ou erradas, nós só queremos saber o que você lembra sobre alguns conteúdos da disciplina de Educação Física que foram estudados durante as aulas pelo WhatsApp. Responda de forma sincera!

1. Durante o ensino remoto, as aulas na Escola da Penha aconteceram através de atividades enviadas nos grupos de WhatsApp e de cadernos impressos. Você consegue lembrar quais os assuntos que foram estudados na disciplina de Educação Física com o professor Cazé e os estagiários? Quais?



2. De acordo com os seus conhecimentos sobre a Capoeira, você consegue encontrar relações entre essa dança/luta e a escravidão? Quais?

3. Por que é que o Atletismo é considerado o esporte mais antigo mundo? Você lembra algumas provas que fazem parte dele?



4. Sobre a ginástica, um fato muito importante é que ela surge na Grécia antiga como forma de preparação do corpo. Você lembra o motivo dessa preparação do corpo nesta época?

5. Uma das características mais marcantes dos Jogos Olímpicos de Verão é a união entre os povos de diferentes continentes do mundo, de diferentes países, que falam diversos idiomas, têm crenças religiosas e costumes diferentes. Na sua opinião, por que é tão importante o mundo inteiro participar de uma competição como essa?



6. Você consegue citar, pelo menos, 5 esportes que fizeram parte dos Jogos Olímpicos de Verão de 2021 em Tóquio? Quais?



7. Você consegue citar, pelo menos, 2 medalhistas brasileiros dos Jogos Olímpicos de Verão e o esporte em que eles competem?

8. Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiram as primeiras modalidades esportivas que incluíram as pessoas com deficiência e, assim como os Jogos Olímpicos, os Jogos Paralímpicos de Verão também defendem que a confraternização entre diferentes pessoas de diversos lugares é um fato muito importante. Na sua opinião, qual a importância da inclusão das pessoas com deficiência dentro dos esportes?



9. Você consegue citar, pelo menos, 5 esportes que fizeram parte dos Jogos Paralímpicos de Tóquio em 2021? Quais?

10. Você consegue citar, pelo menos, 2 medalhistas brasileiros dos Jogos Paralímpicos e o esporte em que eles competem?

11. Apesar da grande importância dos Jogos Paralímpicos nós não conseguimos acompanhá-lo em tv aberta (canais que não precisam pagar para assistir como a globo, sbt, band e record), os atletas só aparecem em telejornais quando passa alguma reportagem sobre seus desempenhos. Na sua opinião, por que é que isso acontece?





12. Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Inverno são eventos mais recentes do que os Jogos de Verão. Relembrando o que aprendemos no ensino remoto, as modalidades podem ser divididas em esportes deslizantes, na neve e no gelo. Você consegue escrever, pelo menos, 3 dessas modalidades?

13. Você notou diferenças entre as aulas presenciais e as aulas online? Caso sim, quais são elas?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E REALIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE AS AULAS REMOTAS



QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Olá, obrigada por aceitar participar da pesquisa intitulada *Trato Com o Conhecimento e a Participação nas Aulas de Educação Física Durante o Ensino Remoto Emergencial*, realizada pela aluna Nathália Carolina da Silva e pela professora orientadora Melina Silva Alves. Ficamos felizes com a sua participação!

A seguir, faremos algumas perguntas para te conhecer melhor. Não se preocupe, uma pesquisadora te acompanhará durante o preenchimento do questionário e, para isso, você usará o máximo de 30 minutos. Não tenha medo ou vergonha de tirar qualquer dúvida e, por favor, preste muita atenção nas perguntas e escreva suas respostas com muita sinceridade!

Categorias Socioeconômica e Formação Acadêmica

1. Seu nome: _____
2. Idade: _____
3. Data de nascimento: _____
4. Em qual instituição você se formou para ser professor de Educação Física?

5. Tipo de graduação em Educação Física: () Bacharelado () Licenciatura ()
Licenciatura Plena
6. Formação acadêmica: () Graduação () Mestrado () Doutorado
() Especialização
7. Qual foi o tema da sua pós-graduação?

8. Quais áreas de estudo te interessam?

9. Qual a metodologia que você utiliza em suas aulas?

10. Há quantos anos você é professor de Educação Física na Escola Antônio Santos Coelho Neto?

Preparo para lidar com o Ensino Remoto Emergencial

11. Dos itens listados abaixo, que aparelhos você utilizava para ministrar as aulas:

() Celular () Notebook () Tablete () Computador () Outro: _____

12. Você utilizava uma rede de dados que te dava suporte nas atividades de planejamento e execução as aulas?

() Sim () Não

13. Qual? _____

14. Quem era o responsável pelo pagamento do plano? _____

15. Os professores e os alunos tinham acesso a algum tipo de plataforma onde poderiam ser postados os materiais das aulas? () Sim () Não

16. Caso "Sim", qual (is) plataforma (s)? _____

17. Quais dos seguintes recursos eram utilizados nas suas aulas?

() Google meet () WhatsApp () Google Classroom () Kahoot () Vídeos gravados previamente () Outros: _____

18. Você tem algum curso técnico na área de tecnologia? () Sim () Não

19. Caso "Sim", qual (is)? _____

20. Você participou de algum curso de formação continuada para os professores da rede pública, oferecido pela SEDEC, que teve por objetivo capacitá-lo para ensinar durante o ensino remoto emergencial?

() Sim () Não () Não foi oferecida

21. Qual? _____

22. De que outra (s) forma (s) a Secretaria de Educação e Cultura da sua cidade auxiliou os professores da rede municipal neste momento atípico?

23. Sua escola possui algum vínculo com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

() Sim () Não

24. De que forma projetos ligados à Universidade Federal da Paraíba, juntamente com os órgãos financiadores de projetos de ensino, auxiliaram a sua disciplina durante o ensino remoto emergencial?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE A SELEÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS



ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE A SELEÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Mais uma vez, muito obrigada por aceitar participar da pesquisa intitulada Trato Com o Conhecimento e a Participação nas Aulas de Educação Física Durante o Ensino Remoto Emergencial, realizada pela aluna Nathália Carolina da Silva e pela professora orientadora Melina Silva Alves. Ficamos felizes com a sua participação!

A seguir, faremos algumas perguntas relacionadas ao processo de seleção, sistematização e organização dos conteúdos da sua disciplina durante o ensino remoto emergencial. Não se preocupe, uma pesquisadora conduzirá esta entrevista, que não deve durar mais do que 15 minutos. Não tenha medo ou vergonha de tirar qualquer dúvida e, por favor, preste muita atenção nas perguntas e as responda com muita sinceridade!

1. Como aconteciam as aulas durante o ensino remoto?
2. Como foi a adaptação da escola ao ensino remoto emergencial?
3. Houveram diferenças entre as aulas presenciais, antes da pandemia, e durante o ensino remoto emergencial?
4. Quais os conteúdos que foram selecionados para trabalhar com a (s) turma (s) do 6º ano durante a pandemia?
5. Quais os critérios utilizados para essa seleção?
6. Esses conteúdos eram os mesmos para os outros anos do Ensino Fundamental II?
7. De que forma eles foram organizados, pensando no ciclo de escolarização em que os alunos se encontravam?
8. Como aconteceu o processo de sistematização dos conteúdos ao longo do ano letivo?
9. Quais os critérios utilizados para essa sistematização?
10. Houve alguma diferença no processo de seleção, sistematização e organização dos conteúdos durante o período que antecedeu a pandemia e após o início das aulas online?
11. Na sua opinião, quais as dificuldades deste modelo de ensino pensando na especificidade da sua disciplina?

APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES PARA AS PERGUNTAS DISCURSIVAS SOBRE OS CONTÚDOS TRABALHADOS NO ERE

1ª Durante o ensino remoto, as aulas na Escola da Penha aconteceram através de atividades enviadas nos grupos de WhatsApp e de cadernos impressos. Você consegue lembrar quais os assuntos que foram estudados na disciplina de Educação Física com o professor Cazé e os estagiários? Quais?	2ª De acordo com os seus conhecimentos sobre a Capoeira, você consegue encontrar relações entre essa dança/luta e a escravidão? Quais?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>
<i>Estudante 2:</i> Sobre vários esportes.	<i>Estudante 2:</i> Não sei.
<i>Estudante 3:</i> Não lembro.	<i>Estudante 3:</i> É uma luta e pra mim tem relação com a escravidão.
<i>Estudante 4:</i> Jogos olímpicos, lançamento de dardo, de disco, sobre as olimpíadas de Tóquio.	<i>Estudante 4:</i> Pra mim é uma dança.
<i>Estudante 5:</i> Eu lembro que o professor passou atividades sobre a ginástica e alguns jogos como o xadrez e sobre o atletismo.	<i>Estudante 5:</i> Não sei, não lembro.
<i>Estudante 6:</i> Me lembro que estudamos sobre olimpíadas, esportes tanto praticados no verão e na neve e Atletismo.	<i>Estudante 6:</i> Não sei.
<i>Estudante 7:</i> Sobre Jogos Olímpicos, Olimpíadas de Tóquio.	<i>Estudante 7:</i> Para mim é uma dança.
<i>Estudante 8:</i> Não me lembro.	<i>Estudante 8:</i> Não consigo encontrar não pois não entendo muito de capoeira.
<i>Estudante 9:</i> Eu lembro que trabalhamos sobre as modalidades que tinham nas Olimpíadas e jogos/esportes e seus equipamentos.	<i>Estudante 9:</i> Sim, a dança e a luta que estão na capoeira era, e ainda é, uma forma que os negros escravizados tinham de se “libertar” e usufruir do que eles passavam.
<i>Estudante 10:</i>	<i>Estudante 10:</i>
<i>Estudante 11:</i> Não lembro!	<i>Estudante 11:</i> Não sei.
3ª Por que o Atletismo é considerado o esporte mais antigo do mundo? Você lembra algumas provas que fazem parte dele?	4ª Sobre a ginástica, um fato muito importante é que ela surge na Grécia antiga como forma de preparação do corpo. Você lembra o motivo dessa preparação do corpo nessa época?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>
<i>Estudante 2:</i> Não lembro.	<i>Estudante 2:</i> Não.
<i>Estudante 3:</i> Não sei.	<i>Estudante 3:</i> Não sei.
<i>Estudante 4:</i> Lançamento de peso, dardo e ciclismo.	<i>Estudante 4:</i> Era para eles ir para guerra.
<i>Estudante 5:</i> Não lembro.	<i>Estudante 5:</i> Eu acho que era porque eles lutavam e precisava ter um corpo mais forte.
<i>Estudante 6:</i> 1. Porque as pessoas de a.c. praticava coisas que hoje é utilizado no atletismo. 2. Não.	<i>Estudante 6:</i> Para as pessoas terem um corpo melhor para trabalhar.
<i>Estudante 7:</i> Corridas, ciclismo, lançamentos de dardo.	<i>Estudante 7:</i> Não sei, não tô lembrada.
<i>Estudante 8:</i> Não tô lembrando dos nomes.	<i>Estudante 8:</i>
<i>Estudante 9:</i> Porque, o atletismo tem registros muitos antigos e, de uma certa forma, ele sempre esteve na raça humana, estando presente em apenas caminharmos ou corrermos atrás do ônibus, sim me lembro.	<i>Estudante 9:</i> A preparação era para formar cidadãos saudáveis e preparados para guerrear.
<i>Estudante 10:</i>	<i>Estudante 10:</i>
<i>Estudante 11:</i> Não sei.	<i>Estudante 11:</i> Pelo que eu lembro era para trabalho ou guerra.
5ª Uma das características mais marcantes dos Jogos Olímpicos de Verão é a união entre os povos de diferentes continentes do mundo, de diferentes países, que falam diversos idiomas, têm crenças religiosas e costumes diferentes. Na sua opinião, por que é tão importante o mundo inteiro participar de uma competição como essa?	6ª Você consegue citar, pelo menos, 5 esportes que fizeram parte dos Jogos Olímpicos de Verão de 2021 em Tóquio? Quais?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>

<i>Estudante 2:</i> Não sei.	<i>Estudante 2:</i> Não lembro.
<i>Estudante 3:</i> Não lembro.	<i>Estudante 3:</i> Vôlei, skate, lançamento de dardo, corrida, surf.
<i>Estudante 4:</i> Não sei.	<i>Estudante 4:</i> Não sei.
<i>Estudante 5:</i> É importante para que todos os lugares participem e não sejam excluídos mesmo perdendo ou ganhando o que importa é participar.	<i>Estudante 5:</i> Não lembro.
<i>Estudante 6:</i> Não sei.	<i>Estudante 6:</i> Não lembro.
<i>Estudante 7:</i> Não sei.	<i>Estudante 7:</i> Vôlei, skate, lançamento de peso, corrida e surf.
<i>Estudante 8:</i> Eu não sei explicar muito bem.	<i>Estudante 8:</i>
<i>Estudante 9:</i> Porque, o esporte é algo que todos podem praticar, a união de poder ser reconhecido e conhecer a outros é algo em que faz bem, e poder ter oportunidades.	<i>Estudante 9:</i> Natação, atletismo, skate, canoagem e ginástica.
<i>Estudante 10:</i>	<i>Estudante 10:</i>
<i>Estudante 11:</i> Acho que para competir.	<i>Estudante 11:</i> Não sei.
7ª Você consegue citar, pelo menos, 2 medalhistas brasileiros dos Jogos Olímpicos de Verão e o esporte em que eles competem?	8ª Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiram as primeiras modalidades esportivas que incluíram as pessoas com deficiência e, assim como os Jogos Olímpicos, os Jogos Paralímpicos de Verão também defendem que a confraternização entre diferentes pessoas de diversos lugares é um fato muito importante. Na sua opinião, qual a importância da inclusão das pessoas com deficiência dentro dos esportes?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>
<i>Estudante 2:</i> Não lembro.	<i>Estudante 2:</i> Isso faz com que as pessoas que tem deficiências se sintam importante.
<i>Estudante 3:</i> Gabriel Medina, Rayssa Leal.	<i>Estudante 3:</i> Para elas não se sentir excluído so por causa da sua deficiência. Todos tem direitos iguais.
<i>Estudante 4:</i> Neymar e Gabriel Jesus.	<i>Estudante 4:</i> Não sei.
<i>Estudante 5:</i> Não lembro.	<i>Estudante 5:</i> É muito importante pras as pessoas com deficiência se sintam representadas e motivadas.
<i>Estudante 6:</i> Não sei.	<i>Estudante 6:</i> É importante porque mostra que não devemos excluírem ela pela deficiência porque mostra que elas fazem parte da sociedade e ver pessoas incluindo elas é bem importante.
<i>Estudante 7:</i> Rayssa Leal e Gabriel Medina.	<i>Estudante 7:</i> Pra mim as pessoas com deficiência tem direitos de competir com outros porque tem pessoas com preconceitos.
<i>Estudante 8:</i> Não.	<i>Estudante 8:</i> Não sei explicar direto.
<i>Estudante 9:</i> A Rayssa Leal pelo segundo lugar no skate, e a Rebeca que fez um salto épico, que acho que pegou 1 lugar, mas não lembro qual foi o esporte.	<i>Estudante 9:</i> A importância de incluir e dar lugar para pessoas que muitas vezes sofrem discriminação por suas deficiências, mesmo elas sendo merecedoras de respeito assim como todos.
<i>Estudante 10:</i>	<i>Estudante 10:</i>
<i>Estudante 11:</i> Não sei.	<i>Estudante 11:</i> Não sei.
9ª Você consegue citar, pelo menos, 5 esportes que fizeram parte dos Jogos Paralímpicos de Tóquio em 2021? Quais?	10ª Você consegue citar, pelo menos, 2 medalhistas brasileiros dos Jogos Paralímpicos e o esporte em que eles competem?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>
<i>Estudante 2:</i> Não lembro.	<i>Estudante 2:</i> Não me lembro.
<i>Estudante 3:</i> Eu não me lembro.	<i>Estudante 3:</i> Eu não lembro.
<i>Estudante 4:</i> Não sei.	<i>Estudante 4:</i> Não sei.
<i>Estudante 5:</i> Não lembro.	<i>Estudante 5:</i> Não lembro.

<i>Estudante 6:</i> Não lembro.	<i>Estudante 6:</i> Não sei.
<i>Estudante 7:</i> Não lembro.	<i>Estudante 7:</i> Não lembro também.
<i>Estudante 8:</i>	<i>Estudante 8:</i>
<i>Estudante 9:</i> Natação, atletismo, tênis, canoagem, e levantamento de peso.	<i>Estudante 9:</i> Não sei.
<i>Estudante 10:</i>	<i>Estudante 10:</i> Não sei.
<i>Estudante 11:</i>	<i>Estudante 11:</i> Não sei.
11ª Apesar da grande importância dos Jogos Paralímpicos nós não conseguimos acompanhá-lo em tv aberta (canais que não precisam pagar para assistir como a globo, sbt, band e record), os atletas só aparecem em telejornais quando passa alguma reportagem sobre seus desempenhos. Na sua opinião, por que é que isso acontece?	12ª Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Inverno são eventos mais recentes do que os Jogos de Verão. Relembrando o que aprendemos no ensino remoto, as modalidades podem ser divididas em esportes deslizantes, na neve e no gelo. Você consegue escrever, pelo menos, 3 dessas modalidades?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>
<i>Estudante 2:</i> Não sei.	<i>Estudante 2:</i> Patinação no gelo, ski.
<i>Estudante 3:</i> Porque as pessoas são muito injustas com as pessoas que participam dos jogos paralímpicos.	<i>Estudante 3:</i> Skiar na neve, patinação no gelo, não lembro do restante.
<i>Estudante 4:</i> Não sei.	<i>Estudante 4:</i> Não sei.
<i>Estudante 5:</i> Porque as pessoas so colocam em programas que falam de esporte na maioria das vezes.	<i>Estudante 5:</i> Patinação e eu acho, os outros não lembro.
<i>Estudante 6:</i> Não sei.	<i>Estudante 6:</i> Me lembro mais não sei o nome.
<i>Estudante 7:</i> Porque as pessoas tem preconceito e não dão importância.	<i>Estudante 7:</i> patinação no gelo, skiar na neve.
<i>Estudante 8:</i> Não sei.	<i>Estudante 8:</i>
<i>Estudante 9:</i> Para mim isso acontece por causa do preconceito e falta de monitoramento nos canais, achando que não daria audiência, o que é muita cara de pau.	<i>Estudante 9:</i> Snowboard, ski e patinação.
<i>Estudante 10:</i> Não sei.	<i>Estudante 10:</i> Não sei.
<i>Estudante 11:</i> Não sei.	<i>Estudante 11:</i> Não sei.
13ª Na sua opinião, você aprendeu bem os conteúdos de Educação Física durante as aulas online?	14ª Você notou diferenças entre as aulas presenciais e as aulas online?
<i>Estudante 1:</i>	<i>Estudante 1:</i>
<i>Estudante 2:</i> Sim aprendi algumas coisas.	<i>Estudante 2:</i> Não.
<i>Estudante 3:</i> Não aprendi muito só um pouco as aulas online eram muito complicadas.	<i>Estudante 3:</i> Sim, aprendemos muito mais nas aulas presenciais.
<i>Estudante 4:</i> Não sei.	<i>Estudante 4:</i> Não sei.
<i>Estudante 5:</i> Não tanto.	<i>Estudante 5:</i> Sim, para entender e mais fácil.
<i>Estudante 6:</i> Sim.	<i>Estudante 6:</i> Sim, tem muita diferença.
<i>Estudante 7:</i> Mais ou menos porque tinha hora que eu não conseguia fazer e fazia depois.	<i>Estudante 7:</i> Sim porque tinha professor que eu não conhecia e conheci e professores também não me conhecia.
<i>Estudante 8:</i> Acho que sim.	<i>Estudante 8:</i> Concerta têm muitas diferenças nisso.
<i>Estudante 9:</i> Sim, para mim as aulas traziam muitos assuntos e materiais, e eu gostava muito das dinâmicas das gincanas online.	<i>Estudante 9:</i> Sim, nas aulas online, normalmente, tinha mais atividades para fazer no caderno ou no celular, e agora (mesmo não tendo muitas) tem algumas aulas para correr, usar o corpo.
<i>Estudante 10:</i> Sim mais não lembro.	<i>Estudante 10:</i> Não.
<i>Estudante 11:</i> Infelizmente não.	<i>Estudante 11:</i> Sim nas presenciais aprendi um pouco mais.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA DE JOÃO PESSOA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS ESPECIAIS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos que Nathália Carolina da Silva, estudante e pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, desenvolva na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio dos Santos Coelho Neto, pesquisa para o trabalho de conclusão de curso intitulado: **TRATO COM O CONHECIMENTO E A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**, sob a orientação da Profa. Dra. Melina Silva Alves, vinculada ao DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEF/CCS/UFPB. O objetivo geral da pesquisa é: analisar a realidade do trato com o conhecimento na disciplina de Educação Física, no período de 2020-2021 considerando as condições do ensino remoto instaurado durante a Pandemia de Covid-19. Os objetivos específicos são: apresentar a relação entre o trato com o conhecimento na Educação Física e as teorias Educacionais considerando a natureza e a especificidade da Educação e da Educação Física; analisar as contradições do ensino remoto emergencial considerando a relação entre conteúdo-forma-destinatário e a função social da escola; compreender como foi objetivado o processo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos ministrados. A anuência para realização da pesquisa está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João pessoa, 19 de outubro de 2022

CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Matricula 82.615-4

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ASSINADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito que a professora Melina Silva Alves e a aluna Nathália Carolina da Silva, portadora do CPF 116.523.134-43, pertencentes ao Departamento de Educação Física DEF/CCS/UFPB, desenvolvam a pesquisa intitulada *Trato com o conhecimento e a participação nas aulas de educação física durante o Ensino Remoto Emergencial*, tal como foi submetida à Plataforma Brasil e ao comitê de ética em pesquisa.

Ciente dos objetivos, técnicas e métodos que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, e concedo a anuência desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação;
- e
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento sem penalização alguma.

João Pessoa, 31/11/22.

Assinatura da **diretora administrativa** da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental **Antônio Santos Coelho Neto**

Assinatura da **diretora pedagógica** da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental **Antônio Santos Coelho Neto**

Contato:

Celular/WhatsApp: (81) 9 98376001 – Nathália Carolina da Silva

E-mail: nathaliacarolina.cs@gmail.com

ANEXO C – ATA DE DEFESA DA MONOGRAFIA ASSINADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos **nove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois**, às **dezesseis horas**, no(a) **Ambiente 03 dos docentes do Departamento de Educação Física**, reuniram-se os professores **Dra. Melina Silva Alves** como orientador(a), **Dr. Fernando José de Paula Cunha** e **Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior** membros examinadores como do trabalho monográfico final do Curso de Bacharelado em Educação Física de **Nathália Carolina da Silva**, número de matrícula **20180013192**, com o seguinte título: **“Crítica ao trato com o conhecimento da Educação Física durante o Ensino Remoto Emergencial: realidade em uma escola pública de João Pessoa - PB”**. Feita a apresentação, foi este(a) arguido(a) pelos membros da banca. Respondidas as questões apresentadas, a banca decidiu em conjunto atribuir a média **10,00 (dez)** ao(à) estudante. Encerrada a apresentação e para constar, eu, **Gabriella Gouveia da Silva**, funcionária do curso, lavrei a presente ata.

João Pessoa, 09 de dezembro de 2022.

Orientador: *Melina Silva Alves* . Nota atribuída: 10,00

Membro: *Fernando José de Paula Cunha* . Nota atribuída: 10,00

Membro: *Cláudio de Lira Santos Júnior* . Nota atribuída: 10,00