



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEFIS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CLEITON JOSÉ DE MELO FERREIRA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:  
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

**RECIFE**  
**2022**

**CLEITON JOSÉ DE MELO FERREIRA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:  
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa Carla de Paiva

**RECIFE**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F383e

Ferreira, Cleiton José de Melo

A Educação Física Escolar no Ensino Remoto Emergencial: Realidade e Possibilidades / Cleiton José de Melo  
Ferreira. - 2022.  
59 f.

Orientadora: Andrea Carla de Paiva.  
Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, 2022.

1. Educação Física Escolar. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Escola Pública. I. Paiva, Andrea Carla de, orient. II. Título

CDD 613.7

---

CLEITON JOSÉ DE MELO FERREIRA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:  
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em 27 de maio de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andrea Carla de Paiva  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Erika Suruagy Assis de Figueiredo  
Examinadora I

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosângela Cely Branco Lindoso  
Examinadora II

**RECIFE**

**2022**

Dedico este trabalho a minha família e a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que eu pudesse dar mais um passo na minha vida acadêmica, desde colegas, amigos, professores e a todos que fazem parte da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela oportunidade de ter vivido intensamente esse período rural da minha trajetória aqui na Terra, que culminou em muito aprendizado, amizades e memórias que ficarão eternamente marcados na minha vida. A gratidão se estende a cada pessoa que me deu a mão e a todas que compartilharam as alegrias, conquistas e desafios que foram parte de todo o roteiro até chegar aqui.

Agradeço a minha família, que é a minha base de sustentação, o meu refúgio e que me mostra a cada dia o verdadeiro sentido do amor de Deus nas nossas vidas. Minha mãe, Edilene, que foi uma das pessoas, junto com minha tia e minha irmã, que mais me incentivaram a tomar a decisão de ir atrás desse sonho que é me tornar professor de Educação Física. Amo muito a senhora!

Agradeço a minha tia Eliane, por todas as vezes que esteve comigo dando suporte em todos os sentidos me acolhendo sempre que precisei. Amo muito a senhora!

Agradeço a minha irmã, Amanda, minha confidente, amiga e grande suporte nos momentos difíceis e nas alegrias sempre comemorando ao meu lado. Amo muito tu, nega!

Agradeço a minha avó, Lourdes (carrego todos os dias no meu coração), meu espelho em muitas das minhas ações, e meu avô que estiveram comigo, sob o mesmo teto durante toda a minha existência.

Agradeço ao meu pai, que me incentivou a seguir meu sonho de entrar na rural e cursar Educação Física, meu companheiro de todas as madrugadas, me dando carona para chegar até a parada do ônibus.

Agradeço a cada professor e professora que passou pela minha vida, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, que me proporcionaram superar as barreiras do conhecimento e escrever cada página deste trabalho monográfico.

Agradeço a todos os professores da UFRPE que foram essenciais e referências para eu sair muito mais seguro da minha escolha de ser professor. Dentre esses, quero citar alguns:

A professora Andréa Paiva, que me orientou neste trabalho e transformou a minha realidade, com um olhar humano e muito comprometido com a Educação, que me fizeram ter a certeza que seria a pessoa mais alinhada com esse passo final do curso que

é a monografia. A senhora é um presente, uma dádiva que tenho orgulho em ter sido seu orientando.

A professora Rita Cláudia, pois tive a oportunidade valorosa de ter contado com ela na supervisão do ESO, uma pessoa que me contribuiu de forma significativa para a minha formação e agregou, além de todo o seu conhecimento, o seu lado humano, seu compromisso com a docência e sua vontade de ajudar que são valores que pretendo levar comigo para sempre. Gratidão, professora!

A professora Erika Suruagy, que esteve comigo em momentos marcantes da minha trajetória na Rural, dentro da sala de aula, em cursos, no PIBID, e também como referência na caminhada sendo presidenta da ADUFRPE no mesmo período em que estive à frente do DAEFi me acolhendo em vários momentos, além de ajudar o nosso DA em Semanas do Calouro, por exemplo. A senhora não tem ideia da gratidão e do quão marcante é na minha vida!

Agradeço a professora Rosângela Lindoso, por estar em momentos cruciais na minha vida ruralina a cada demanda que dialogamos entre o DAEFi e a Coordenação do curso. Além da sua figura humana que, de fato, é uma das mais lindas que eu conheci, um coração gigante que deixava a relação entre as suas aulas e o conhecimento em pontes acessíveis e muito ricas no papel de ser professor.

Agradeço também a professora Maria Helena, que esteve presente nos meus primeiros passos no curso, além de sempre estar disposta a ajudar o curso, comprometimento esse que me deu combustível para adentrar na estrada que vislumbrara percorrer até este momento. Gratidão, professora!

Ao professor Flávio Dantas, que esteve comigo nas disciplinas de ESO 1 e 2, e que foi fundamental na concepção do chão da escola que tenho hoje, do ser professor e do diálogo constante com o conhecimento sistematicamente organizado. Assim como o professor Eduardo Jorge, que tive a oportunidade de estudar ESO 4 de aprender e compartilhar um pequeno período (remoto), mas que me fez confirmar aquilo que sempre enxerguei nele, um espelho para a minha jornada no chão da escola.

Ao professor Marcos Nunes, que me convidou e me deu a oportunidade de fazer o Programa de Iniciação Científica (PIC), nesse período remoto. Aprendi muito, além de ganhar uma pessoa que vou levar para vida, pois sua forma de orientar e a vontade de fazer crescer quem está próximo a ele são características muito valiosas.

Também quero falar do professor Ricardo e da professora Ana Luiza que foram essenciais na minha caminhada, dos conhecimentos empreendidos durante as disciplinas que estive com eles, bem como no carinho, respeito e acolhimento que sempre senti ao estar com eles.

Agradeço aos meus amigos e colegas, que foram essenciais no meu caminhar vou citar alguns, mas sei que não teria espaço aqui para todos aqueles que tive a oportunidade de estar nesses anos.

Agradeço aos que estiveram comigo no dia a dia da sala de aula, como Henrique, Mel, Mari, Paulo, Rafa, Débora, ruralindos que compartilhei os momentos mais tensos das provas, trabalhos em grupo, PIBID, o nosso maravilhoso RU e cada almoço/jantar, momentos em que verdadeiramente sabemos o real sentido de que sozinho eu nunca poderia chegar ao final do curso. Vocês foram essenciais e sempre estarão no meu coração.

Ao meu irmão Gerson, que tive a oportunidade de conhecer no movimento estudantil (DA), criamos um laço forte, uma amizade que vou levar para sempre. Também quero falar de Nay (Nayara), esse ser humano de luz, que sempre me acolheu e temos memórias lindas nesse tempo, como a nossa viagem para Bahia na Bienal da UNE, junto com Liz. Vocês moram no meu coração!

Agradeço aos meus amigos/irmãos Damon, Adriano, Well, George que tenho um carinho gigantesco e que foram essenciais na minha vida na rural, com as resenhas do dia a dia e memórias que ficarão para toda vida.

Agradeço aos meus amigos do Ubuntu FC, Salvador, Morais, Bravo, Matheus, Baiano, João, Berg, Max, Papel, Junior, Pithula com que compartilhei alguns dos melhores momentos na Rural, tanto dentro como fora de quadra. Cada um que passou, e os que permanecem. Além daqueles que fazem o Vestiário DEFIS, Rivaldo, Matheus, Bruna, Luiza e Danilo, pessoas que me ajudaram demais, além de serem amigos que irei levar para sempre comigo.

Agradeço a todos os funcionários do DEFIS, do RU e de toda a UFRPE que foram também a minha segunda família enquanto eu passava o dia quase todo na rural, sempre bem acolhido e me sentindo em casa com o carinho e atenção. Gratidão! EU AMO A RURAL!



## **LISTA DE SIGLAS**

EF – Educação Física

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ESO – Estágio Supervisionado Obrigatório

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

EaD – Educação à Distância

MEC – Ministério da Educação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

NAAPI - Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Indicadores iniciais da análise de conteúdo .....	22
<b>Quadro 2</b> - Quadro de análise de Conteúdo.....	22

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Confidencialidade.....	54
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	55
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de entrevista.....	57

## RESUMO

O presente estudo buscou analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na escola, identificando os desafios provocados pelo ensino remoto para a escola pública e destacando as possibilidades didático-pedagógicas encontradas para aulas de Educação Física. O contexto pandêmico e o isolamento social, no período mais crítico da pandemia da Covid-19 fizeram com que estudantes e professores fossem diretamente atravessados pelo ERE e com ele, todas as suas particularidades, trazendo consigo para novas experiências no chão virtual da escola com a EF e reflexões acerca da prática pedagógica dos professores nesse período, que evidenciou a precariedade da Educação Pública brasileira e as contradições impostas pela sociedade capitalista. A pesquisa foi construída tendo como referencial o aporte metodológico do materialismo histórico-dialético. O trabalho teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, investigada a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática. A entrevista foi realizada com uma professora de EF do Colégio de Aplicação/UFPE que esteve ministrando aulas no primeiro semestre do ano de 2021, durante o ERE. O estudo destaca a condição da EF como um componente curricular que dialoga de forma indissociável entre teoria e prática, que encontra no ERE um grande desafio com sua responsabilidade no processo de apropriação do conhecimento científico estruturado na cultura corporal, refletindo de forma significativa na socialização e humanização da sala de aula e na formação crítica de estudantes e professores nesse período.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar, Ensino Remoto Emergencial, Escola Pública.

## ABSTRACT

The present sought the pedagogical school of Physics teachers during the Emergency Remote Teaching (ERE) identifying the challenges caused by remote teaching for the public school and being studied as pedagogical-didactic-pedagogical possibilities for classes Physical Education practices. Pandemic Experiences and Social Isolation, in the most critical period of life-19, made that students and teachers were directly crossed by the ERE and, with all its particular pandemics, the context of the school with EF and about the pedagogical practice of the students. Teachers in this period, which highlighted the precariousness of Brazilian Public Education and the contradictions imposed by capitalist society. The research built was based on the methodological contribution of historical-dialectical materialism. The work had as a data collection instrument the semi-structured interview, investigated from the categorical content analysis by theme. The interview was conducted with an EF teacher from Colégio de Aplicação/UFPE who was teaching classes in the first semester of 2021, during the ERE. The study the condition of PE as a curricular component of a fundamentally practical nature, which finds in the ERE a great challenge with its responsibility in the process of scientific responsibility constitutive in the body culture, which directly reflects on school life and on the critical formation of students and teachers.

Keywords: School Physical Education, Emergency Remote Teaching, Public School

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
2.2. ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS .....	22
<b>3. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>23</b>
3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CHÃO VIRTUAL DA ESCOLA.....	34
<b>4. O LUGAR DA EXPERIÊNCIA: A VOZ DOCENTE NO CHÃO VIRTUAL DA ESCOLA.....</b>	<b>41</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na escola. Para tanto, apresentamos como objetivos específicos, identificar os desafios provocados pelo ensino remoto para a escola pública, bem como destacar as possibilidades didático-pedagógicas encontradas para aulas de Educação Física.

O interesse em pesquisar a EF Escolar no contexto pandêmico, a partir do ERE, surgiu através da experiência adquirida durante as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) III e IV, no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A conjuntura atual das escolas em meio às contradições socioeconômicas do país, e as alternativas encontradas pelos docentes no exercício da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, foram aspectos relevantes para fomentar o estudo.

Este trabalho teve o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE) como campo de pesquisa, por ter sido uma das instituições a ofertarem seu espaço para contribuir na formação docente dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE, bem como no primeiro semestre de 2021, ter oferecido o ensino remoto emergencial no chão virtual da escola de forma organizada e sistematicamente planejada.

No entanto, essa realidade dialoga com as contradições de uma sociedade que é pautada na desigualdade da população em relação ao acesso e permanência nas escolas, fruto do sistema econômico que se estabelece nessas diferenças e impõem privilégios às pessoas que detêm maiores condições de acumular capital. Segundo Míleo et al. (2020, p. 97), a discussão vai muito além da distância de professores e estudantes dos muros da escola:

Percebemos que são muitos os desafios para a escola pública e os profissionais da educação, que a cada dia se tornam mais invisíveis nas decisões que envolvem as políticas educacionais, vindo ser cerceada a perspectiva de uma educação voltada para a democracia e o exercício da cidadania. Dito isso, precisamos indagar qual o papel da escola e dos docentes diante da pandemia provocada pelo coronavírus que fez o mundo parar e nos colocou em situação de isolamento social e de intensificação do trabalho docente. É inegável, que esse contexto remete ao crescente debate em relação à necessidade de incorporação de novas ações nos sistemas educacionais, tanto como forma de enfrentamento imediato da pandemia da Covid-19, fazendo que os olhos se voltem para a ampliação dos espaços escolares para além dos muros da escola, mas também como enfrentamento

de inúmeras situações de inoperância e desconexão com a realidade de seus sujeitos, demandando novas possibilidades de formação humana, ao mesmo tempo em que se desenha uma jornada robusta no trabalho docente.

Essa desconexão com a realidade de seus sujeitos remete tanto aos docentes que enfrentam condições de trabalho ainda mais desgastantes, bem como na complexa relação entre os estudantes, famílias e comunidade escolar principalmente no ensino público.

Nessa conjuntura, quais são as oportunidades educacionais reais que o ERE tem para oferecer aos estudantes mais pobres? Até que ponto os professores estão capacitados para conduzir as atividades pedagógicas utilizando diferentes espaços, mídias e recursos digitais? Todo esse período de pandemia, que já compreende cerca de dois anos, deixará cicatrizes irreversíveis na Educação do país? Algumas dessas questões levarão anos para serem respondidas, mas analisar os impactos mais recentes se faz necessário para tentar superá-las.

Nesse contexto, quando os primeiros casos de Covid-19 (*Corona Virus Disease* – 2019) foram noticiados mundo a fora surgiram estudos para combater a disseminação da doença, e meios individuais e coletivos para sobrevivência em meio à pandemia. Alguns desses debates alcançaram o chão da escola e a viabilidade do ensino escolar presencial foi colocada em cheque, visto o alto grau de contaminação em lugares com a reunião de muitas pessoas.

As atividades do dia a dia como, a ida ao trabalho, à escola, lugares que eram de livre acesso, com as medidas de isolamento social passaram a ter sensíveis restrições. Com isso, a Educação Básica, bem como a Educação do Ensino Superior sofreram alterações relevantes na sua estrutura, pois passaram a sair do modelo presencial para o meio digital, com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se constituindo como ferramentas essenciais para a comunicação entre estudantes e professores.

Sendo assim, em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, feita pelo Ministério da Educação (MEC), as instituições de ensino foram autorizadas a substituir as disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020, p.39). A partir daquele momento o ERE se constituiu como realidade no país.

Imersa nesse momento caótico, a população brasileira ainda vive numa linha tênue entre as pessoas que alimentam o receio pelo avanço do vírus e trabalham na

perspectiva de contê-lo, e outras que, capitaneadas por um governo que adotou medidas negacionistas, discursos antivacinas e com forte incentivo à desinformação da população.

Com o presidente da República agindo como aliado do vírus, o Brasil não só perdeu a oportunidade de ouro de confirmar sua competência reconhecida no enfrentamento anterior de epidemias; acabou se transformando no país que disputa com os Estados Unidos a pior posição no combate à pandemia (SAVIANI, 2020, p. 9).

Diante do cenário, ainda com o avanço da vacinação, o lastro deixado pela negligência, junto à desigualdade social e o descaso com a pandemia, fez com que a insegurança sanitária no país encontrasse novas variantes do coronavírus, e o Brasil acabara assumindo o posto de o segundo país<sup>1</sup> que mais mortes acumulou durante a pandemia.

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. Um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas (RONDINI et al. 2020, p. 43)

Com a educação fortemente atingida, estudantes, principalmente, de escolas públicas no país, enfrentaram abismos ainda mais profundos com relação ao acesso e permanência a um direito básico, que está descrito na Constituição Federal (CF) de 1988, que diz:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, Art.205).

Ainda que a educação seja um direito constitucional, as contradições estabelecidas pela sociedade capitalista permitem que alguns detenham recursos materiais para adentrarem nos espaços virtuais das salas de aula, enquanto outras pessoas não reúnem condições de acessar a escola por não possuírem as ferramentas de TDIC. Segundo Saviani (2020, p. 6), é necessário atender condições elementares para que o ERE seja, ao menos, funcional:

[...] mesmo para funcionar como substituto do ensino presenciais certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representadas por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar

---

<sup>1</sup> O país apresenta 665 mil vítimas fatais da pandemia da Covid-19. Disponível em: <<https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>> Acessado em: 15 de maio de 2022.



todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais.

Conforme o autor, a escola é apenas uma das pontas de uma estrutura mínima, que busca oferecer o conhecimento científico sistematizado nesse período de exceção, as outras estão ligadas a uma estrutura maior, resultado da sociedade capitalista, uma vez que o termo por ele utilizado “analfabetos digitais” pode ser empregado a professores e aos estudantes que, por motivos diversos, não tiveram acesso às TDIC.

A utilização desses recursos tecnológicos só faz sentido quando se parte para uma transformação social em todas as esferas na busca por caminhos alternativos de renovação educacional, pois o atual contexto sugere a continuidade da exclusão social no país.

Ou seja, o isolamento social deve acentuar as desigualdades existentes no Brasil, podendo, no caso da educação, impactar na ampliação das inquietudes educacionais já existentes no país; no aumento dos problemas nutricionais das populações mais pobres; e, na saúde física e emocional dos jovens nesse novo contexto. Medidas de suporte à população informal (auxílio emergencial) são importantes, mas outras esferas merecem atenção, apesar de que no curto prazo há muito pouco a ser feito como na educação (BARRETO; NATIVIDADE; GUIMARÃES, 2020, p. 7).

Dessa forma, as barreiras situadas entre estudantes e o ERE são cada vez maiores através da estrutura social que o capitalismo proporciona, uma vez que as desigualdades residem não apenas no acesso a recursos eletrônicos, mas as condições de sobrevivência, alimentação, moradia, saúde física e mental que estudantes e professores acabam enfrentando.

No contexto da pandemia, observa-se mais do que uma crise sanitária, escancara-se os limites da ética, dos princípios humanos e do respeito à humanidade. Tornou explícitas as várias faces da opressão social, denunciando, inclusive, quem pode se distanciar socialmente e quem pode usufruir dos espaços virtuais para montar novas formas de existir em relação aos que não podem (SANTOS et al. 2020, p. 143).

Essa opressão social se evidencia, por exemplo, na discrepância entre as condições materiais das instituições públicas e privadas<sup>2</sup>, das condições nutricionais dos estudantes, na precarização do trabalho docente que é fruto do aparelhamento social sustentado pelo capitalismo e transforma a porta da sala de aula virtual em uma passagem seleta, um espaço de privilégio.

---

<sup>2</sup> Em 2020, apenas 63,4% das escolas públicas brasileiras possuíam acesso à internet, enquanto instituições de ensino privadas esse valor chegava a 96% (BARRETO et al. 2020, p.2).

No entanto, antes mesmo da pandemia, já existia na educação brasileira uma modalidade que utilizava recursos das TDIC como ferramenta principal da sua dinâmica escolar, a Educação a Distância (EaD). Tal qual o ERE, a EaD carrega especificidades que ao mesmo tempo que os aproxima também apontam para diferenças significativas e precisam ser pontuadas para não serem colocadas no mesmo lugar.

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos [...] (ARRUDA, 2020, p. 254)

Sendo assim, essa comparação entre o sistema da EaD e o ERE perpassa por pontos relevantes e indissociáveis que residem tanto na autonomia quanto na realidade dos estudantes quanto na formação e capacitação dos professores (BARRETO et al. 2020). Logo, esses pontos, não estiveram em consonância com as necessidades educacionais do período pandêmico uma vez que o impacto trazido pela pandemia chegou de forma abrupta e em uma estrutura já fragmentada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu artigo de nº 32 § 4º “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2018, p.23). Desta forma, para muitos, a situação de estar diante de um fato inédito também trouxe inquietudes em relação à prática pedagógica no chão da escola pública e como iria se materializar no espaço virtual.

A prática pedagógica associada a aulas no contexto do ERE, até então pouco explorado por professores e professoras, vai incidir tanto na seleção do conteúdo, como na relação dos estudantes com a EF escolar. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 43):

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.

Essa realidade material, apontada pelo Coletivo de Autores (1992), trazendo para um recorte do período do ERE, se torna uma das maiores problemáticas quando se trata da EF escolar, pois a dinâmica imposta pelas aulas envolvendo práticas corporais e habilidades que exigem do professor (a) novas formas de organizar o seu trabalho pedagógico diante da escassez de recursos, que na maioria das vezes não conta com políticas públicas eficientes para preencherem essas lacunas.

Desta forma, olhar para novas possibilidades na EF Escolar se faz necessário ao mesmo tempo em que criticar a estrutura que fomenta a desigualdade no acesso e permanência ao ensino público, gratuito e de qualidade. A partir desses pontos, e da experiência na disciplina de ESO, surge o seguinte problema: quais os desafios, realidade e possibilidades encontradas pelos (as) professores (as) na prática pedagógica da EF durante o ERE?

A partir da problemática suscitada, a pesquisa será desenvolvida com base no materialismo histórico dialético, realizada através de entrevista semiestruturada, que segundo Lüdke e André (1986), permite a captação imediata da informação desejada com o informante sobre os mais variados tópicos de forma flexível. E ainda que obedecem a um roteiro, podendo ocorrer adaptações no momento da sua realização. O estudo constrói a partir dos relatos de uma professora/supervisora da disciplina de Educação Física do CAp. Neste sentido, o estudo está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo. O segundo capítulo, intitulado “Ensino Remoto Emergencial: a precarização da escola pública e o trabalho docente” fizemos uma análise conjuntural das nuances encontradas pela sociedade brasileira no contexto pandêmico, que remete a ações políticas, sociais e econômicas que recaem em pontos sensíveis da educação brasileira. Ainda nesse capítulo, a discussão também passa pela imersão da EF dentro do ERE, e aspectos da prática pedagógica docente no período.

Já o terceiro capítulo, mostramos a análise da prática pedagógica do (a) professor (a) impressa na entrevista e em documentos que foram utilizados durante o ERE no CAp. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, destacando as sínteses que resultaram no debate acerca da EF no ERE, apontando questões centrais que evidenciam os seus limites e possibilidades.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo toma como referencial a teoria marxista. Dessa forma, a elaboração do conhecimento importa apreender o fenômeno estudado, a partir das mediações históricas concretas das contradições estabelecidas pela sociedade capitalista, e as suas conexões com práticas educacionais, suas formas e complexidades junto à possibilidade de enxergar na escola um instrumento importante para a transformação social, fundamentada na luta de classes.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. [...] O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

A pesquisa está localizada a partir de uma exigência metodológica que almeja entender a realidade como um todo estruturado, em que um conjunto de fatos poderá ser compreendido. Dessa forma, a assimilação da realidade pelo pensamento não se dá de maneira imediata, mas causa a mediação da análise e das abstrações teóricas. Trata-se, portanto, do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento, pela mediação do abstrato (PAIVA, 2017).

Sendo assim, a explicitação do método desta pesquisa, aponta primeiramente as aproximações com o referencial do materialismo histórico-dialético, no contexto dos estudos da prática pedagógica de professores (as) de EF durante o ERE, tendo sido construída a partir de uma revisão de literatura que reúne importantes perspectivas acerca da educação no período do ensino remoto e dos impactos que as contradições do capitalismo sobre âmbito educacional.

Logo, a etapa bibliográfica constitui uma ação fundamental no desenvolvimento da pesquisa e no auxílio da constituição do referencial teórico.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou

conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Esse momento precisa se adequar de forma inteligível ao problema e objetivos da pesquisa, pois é a partir dos dados coletados que emergem as construções acerca do objeto de estudo e a interação com o fenômeno pesquisado. Levando em consideração esse aspecto, a definição de critérios sistemáticos para a coleta de dados se torna um confim para atender a essa etapa da pesquisa.

Nesse ponto, utilizamos como critério a seleção de artigos e livros que tivessem em seu escopo a área educacional como foco e categorias que contemplassem discussões sobre a educação e o ERE. Essas publicações, por sua vez, podem ser vistas no 3º volume do livro intitulado “*Diálogos Críticos: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?*”, organizado por Antônio Uchoa, Ivana Sena e Maria Gonçalves.

Outro artigo relevante na pesquisa foi a partir da perspectiva da “*Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional*” escrito por Dermeval Saviani.

Nesse sentido, utilizamos dos documentos suporte da escola para o desenvolvimento do ERE, como a Nota do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) sobre o Ensino Remoto Emergencial<sup>3</sup>, vinculada ainda em setembro de 2020. Outro documento analisado foi a Cartilha CAP 2020: Orientações gerais para o estudo remoto para estudantes e família<sup>4</sup>. Essa cartilha apresenta informações sobre o processo pedagógico vivenciado no CAP durante o ERE na retomada das atividades, no contexto da pandemia da Covid-19, depois do período de interrupção das aulas.

A realização da entrevista semi-estruturada com professores de Educação Física do CAP trouxe para esta pesquisa uma importante contribuição no sentido de desenvolver a coleta de dados da realidade sobre o que a pesquisa pretendeu analisar. A entrevista permitiu fazer um mergulho profundo, coletando dados dos modos como a professora compreende e explica a realidade vivida no período do ERE, trazendo informações que descrevem e compreendem a lógica que permeia as relações da prática

---

<sup>3</sup> Disponível em: < [https://www.ufpe.br/cap/noticias/-/asset\\_publisher/jr5LXgpb6GYC/content/nota-condicap-sobre-o-ensino-remoto-emergencial/40663](https://www.ufpe.br/cap/noticias/-/asset_publisher/jr5LXgpb6GYC/content/nota-condicap-sobre-o-ensino-remoto-emergencial/40663)> Acessado em: 24 de abril de 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39038/0/Cartilha+CAp/180cd713-454c-4626-82fb-0dfd9a170176>> Acessado em: 24 de abril de 2022.

pedagógica da Educação Física em meio aos desafios projetados no chão virtual da escola dentro do que ela experimentou.

Podemos entender a entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos conhecimentos 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 (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Existiram cuidados com questões éticas referentes ao consentimento da entrevistada, visto na garantia que fossem preservados os seus direitos e privacidade, se assim quisessem. Nesse sentido, a entrevista foi realizada por meio da gravação através de tecnologias de informação e comunicação que permitiu, mesmo no contexto de distanciamento social, acessar um material de qualidade para obtenção das informações relevantes para o processo da pesquisa.

Segundo Gil (2006, p. 119), “o modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante o uso de gravador”, que ainda complementa:

[...] A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destaca etc. as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente [...]

Desse modo, no sentido de manter os cuidados em relação ao distanciamento social, a entrevista foi realizada de maneira remota, com a utilização de ferramentas de conexão online como o Google Meet, sob a égide das Resoluções nº 466/12, nº 510/16 e do Ofício Circular nº 02/2021 (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016; BRASIL, 2021), seguindo os protocolos tal como indicam as normativas, o que permitiu o registro das respostas produzidas durante a fase de coleta dos áudios e imagens para pesquisa. De acordo com Ludke e André (1986), essa forma de coleta de dados se aproxima com o ambiente onde a pesquisa foi realizada, pois

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível [...] (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Dessa forma, realizamos as entrevistas a partir de um roteiro semi-estruturado (APENDICE C) no qual as questões estarão voltadas ao ERE e os desafios na prática pedagógica dos (as) professores (as) de EF da instituição. Para fins de registro e transcrição dos dados, gravamos a entrevista com recurso próprio da plataforma e com a anuência concedida pelos participantes da pesquisa (pesquisador e entrevistada) por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (APENDICE B). Em caso de desistência, os dados gravados seriam desconsiderados e apagados.

Os participantes do estudo seriam os professores (as) do CAp UFPE, que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: ser professor(a) de EF e ter ministrado suas aulas no formato do ERE, no ano de 2021, quando então a UFRPE estabeleceu parceria com a instituição através do Estágio Supervisionado. Outro critério importante seria ter sido professor (a) nas turmas do 6º ano do ensino fundamental no período.

Isto porque o CAp/UFPE, no ano de 2021, por conta do cenário pandêmico, estabeleceu o critério de sorteio público para o preenchimento de 56 vagas no 6º ano do Ensino Fundamental. Essa ocasião, que se diferenciou da seleção de estudantes para a instituição, que é feita historicamente por meio de provas presenciais, fez com que 3.272 inscrições fossem recebidas, sendo 2.942 para Livre Concorrência e 330 para Reserva de Vagas. No ano anterior a pandemia, a título de comparação, foram realizadas 1.594 inscrições para Livre concorrência e 61 para Reserva de Vagas.

O sorteio público para seleção dos novos estudantes no CAp ocorreu no dia primeiro de dezembro de 2021<sup>5</sup>. Logo, ter ministrado aula nas turmas que chegaram por intermédio do sorteio público, consequência direta pandemia e que proporcionou um recorte social diversificado dos estudantes, trouxe para a pesquisa a oportunidade de estudar um cenário inédito dentro da realidade daquela instituição de ensino, consequência direta do ERE e da pandemia da Covid-19.

A partir desses critérios, apenas uma professora da instituição atendeu a esses requisitos, se tornando a fonte para realização da entrevista. Desta forma, as perguntas foram direcionadas para análise da realidade vivenciada pela professora no período em questão.

---

<sup>5</sup> Informações obtidas no site do CAp/UFPE, acessado no dia 20 de março de 2022, disponível em: <[https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset\\_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/sorteio-publico-para-preenchimento-das-vagas-do-6-ano-do-colegio-de-aplicacao-da-ufpe-ocorrera-no-dia-1-de-dezembro/](https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/sorteio-publico-para-preenchimento-das-vagas-do-6-ano-do-colegio-de-aplicacao-da-ufpe-ocorrera-no-dia-1-de-dezembro/)>

## 2.2. ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Tratamos e interpretamos os dados coletados a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo se situa como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15), a qual funciona por desmembramento do texto em unidade e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos.

A análise de dados tem como pressuposto “compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno” (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 4).

A análise de conteúdo, portanto, consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, considerando os indicadores descritos no Quadro 1, logo abaixo:

<b>Quadro 1 – Indicadores iniciais da análise de conteúdo</b>	
Elemento Central	Prática pedagógica da EF escolar no ensino remoto emergencial
Operacionalização	Possibilidades didático-pedagógicas construídas durante o ensino remoto emergencial
Pontos de orientação para a investigação	Quais foram os desafios encontrados pelos (as) professores (as) na prática pedagógica da EF durante o ensino remoto emergencial?

Fonte: Souza Júnior; Melo; Santiago, 2010.

Conforme as referências apresentadas foi possível situar os resultados e discussões referentes ao ERE e a EF escolar, sua realidade e possibilidades a partir da análise proposta no Quadro 2 que está relacionada com os relatos da professora do CAP no momento da coleta de dados, que proporcionou uma aproximação mais abrangente ao tema estudado com a definição das categorias analíticas e as categorias empíricas para o tratamento dos dados advindos da entrevista.

Quadro 2 - Quadro de análise de Conteúdo

<b>Categorias Analíticas</b>	<b>Categorias Empíricas</b>	<b>Dados</b>
<b>Ensino Remoto</b>	Gestão Escolar	
	Infraestrutura	



	Formação Digital	
<b>Educação Física Escolar</b>	Componente Curricular	
	Instrumentos Avaliativos	
	Estratégias Didáticas	

A partir da realização da entrevista com a professora do CAp foi necessário retomar questões que estavam presentes no problema de pesquisa, junto aos conceitos trabalhados na interpretação da realidade observada, para mostrar as evidências e consistências, resultados e discussões acerca da prática pedagógica docente nas aulas de EF durante o ERE.

### **3. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE**

Por se tratar de um cenário que atravessa a sociedade de forma multifacetária englobando aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, a tarefa de refletir sobre a EF Escolar no lapso entre o caos gerado pela pandemia da Covid-19 no mundo e os seus impactos na educação brasileira, requer um olhar mais cuidadoso sobre as nuances das contradições estabelecidas pelo sistema que rege a sua dinâmica social: o capitalismo.

Como o enfrentamento da pandemia se dá sob a ótica do capital, alguns setores têm se beneficiado da pandemia, como as grandes indústrias farmacêuticas e de biotecnologia. Desta forma, se colocam também as grandes corporações do setor da educação, aproveitando-se da pandemia para lucrar com a venda de plataformas de ensino virtuais e trabalhando para implementação do ensino a distância em todos os níveis da Educação, num projeto que visa maximização dos lucros em função da precarização do trabalho docente. Novamente, o recorte de classe fica claro e o abismo social se aprofunda em plena crise humanitária (PINTO; CERQUEIRA, 2020, p. 40).

Nessa perspectiva, o capital corrobora para a manutenção das desigualdades e o acirramento das forças produtivas em dissonância aos direitos constitucionais da população, criando obstáculos para o acesso ao conhecimento sistematicamente produzido e oferecido nas escolas. Pois, de um lado existe a precarização do trabalho docente, e do outro a falta de condições materiais de estudantes, que agravadas com a crise sanitária, principalmente nas escolas públicas, não reúnem condições de continuar frequentando as aulas, ainda que em ambientes virtuais. Esse panorama, segundo Sena (2020, p. 213-214):

O cenário do isolamento social tende a intensificar o avanço da privatização da educação com a entrada mais forte dos conglomerados das plataformas de reuniões e aulas virtuais e dos pacotes de conteúdo pedagógico, destinados a docentes e alunos, ofertados por empresas (revestidas de instituições da sociedade civil) e adquiridos por secretarias de educação. Acrescentemos a isso, a tendência à normalização do ensino remoto (com ou sem mediação tecnológica) para dar continuidade ao ano letivo, mesmo depois do fim do isolamento social. É importante destacar que essa pauta já estava na agenda dos grandes grupos da área de tecnologias digitais, dos grupos econômicos e governos que defendem a EaD como sendo uma forma de se reduzir os gastos com a educação.

Dessa forma, o cenário pandêmico revelou o caos no acesso às TDIC nas escolas públicas, que por se tratar de um direito constitucional da população, escancarou a ineficiência do Estado na garantia desse direito, uma vez que os filhos da classe trabalhadora, na sua maioria, não puderam usufruir de condições mínimas para a continuidade dos estudos no período.

Ao mesmo tempo as investidas das empresas, que trabalham no desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para o ERE estiveram ainda mais fortalecidas na tentativa de empreendimentos que aproximam a instituição da Escola Pública de um balcão de negócios.

Nesse sentido, a educação a serviço do capital trabalha a serviço do que Istvan Mèzáros (2008, p. 61) vai chamar de *autoexpansão do capital*, segundo o autor:

O que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através dos seus círculos viciosos de *desperdício e de escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer propriedades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode ser – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais absolutamente devastadora, como tem ocorrido atualmente, a serviço da insanamente orientada autoexpansão do capital e de uma contraproducente acumulação (MEZÁROS, 2008, p. 61-grifo do autor).

É nessa lógica, citada por Mèzaros (2002) em sua obra “A educação para além do capital”, que a devastadora realidade fruto das imposições trazidas com a pandemia da Covid-19 em meio às desigualdades, pois enquanto algumas pessoas acumulam serviços que são provenientes do círculo viciosos dos privilégios sociais presentes na sociedade capitalista, outras que convivem com a escassez de recursos para sobrevivência (resistência).

Não é viável pensar no chão da escola e não criticar as nuances históricas que levam a classe trabalhadora para a estreita porta dos que não conseguem acessar direitos básicos mediante a deficiência estrutural que o capital oferece.

Com o avanço da privatização, alertado por Sena (2020), surgem teorias que apontam perspectivas de redução de gastos com a educação, o que coloca em xeque um dos seus principais pilares que é a socialização entre os estudantes, professores e comunidade escolar. Saviani (2020, p. 6), alerta que existe uma “[...] tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros”.

No cenário atual, entretanto, o conceito de crise muito atribuído aos desdobramentos da pandemia, é utilizado como pano de fundo para camuflar um momento ainda mais sensível que está intimamente ligado ao capitalismo: a sua crise estrutural.

Segundo Mézáros (2002, p. 797), uma crise é estrutural quando *“afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”*. Logo, a diferencia de uma crise não estrutural, pois essa não pode por em risco a sobrevivência da estrutura global.

Para Saviani (2020), não há mais espaço para a expansão do capitalismo, logo ele encontra na propriedade privada uma forma de manter a sua estrutura que está baseada no constante aumento de poder das forças dominantes e no aprofundamento das contradições que são, na verdade, a força motriz do modelo capitalista de sociedade.

Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. Mas as crises com as quais o capitalismo convive são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. Tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha (SAVIANI, 2020, p. 2).

Dessa forma, as crises que estão envoltas na sociedade capitalista não são apenas pontuais, mas essenciais na dinâmica desse sistema. Por entender que a desigualdade gera conflitos internos na luta pela sobrevivência da classe trabalhadora, em contraponto a acumulação de capital nas mãos de poucas pessoas, as crises são, na verdade, o ambiente onde o capitalismo encontra meios para se reinventar a cada momento de turbulência.

Hoje os sinais da crise estrutural estão bem mais visíveis. Tendo se estendido por toda a Terra o capitalismo não tem mais para onde se expandir e passa a obter uma sobrevivência por meio da "produção destrutiva". Isso porque aquilo que é destruído pode ser reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada (SAVIANI, 2020, p. 3).

Assim, o ERE acaba escancarando algumas realidades encontradas no sistema educacional brasileiro, porque a cada estudante que não consegue acessar as atividades, aulas online e até mesmo a alimentação que a merenda escolar oferece como fonte de sobrevivência, as reflexões sobre os impactos da pandemia, na educação, fincam raízes ainda mais profundas na estrutura social que o capital impõe a classe trabalhadora.

Cumprir observar que, no quadro da luta de classes, mesmo as crises conjunturais são encaradas em perspectivas opostas pelas classes em confronto. Enquanto a classe dominante tende a encarar as crises como simples disfunções que apenas exigem rearranjos (reformas), a classe dominada tenderá a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade. É o que está ocorrendo com a crise sanitária que tende a ser utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação enquanto as classes dominadas constatarem que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia impondo-se a necessidade de sua superação pela construção de uma nova sociedade em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos do trabalho seja socializada em consonância com os processos de produção já socializados pelo próprio capitalismo (SAVIANI, 2020, p. 5).

De fato, a crise sanitária trouxe cenários que evidenciam a sistemática capitalista de mover-se através da exploração da classe trabalhadora a partir da inoperância no sentido de fomentar meios para a superação do caos implantado pela pandemia. Como a principal ferramenta para a funcionalidade da educação no ERE, as TDIC se tornam artigos mais supressores do que inclusivos no sentido de proporcionar condições materiais aos discentes da escola pública, como afirma Saviani (2020, p. 4):

Mas além desses eventos extrínsecos ao processo produtivo que alimentam a reprodução capitalista, o próprio modo de produzir incorporou intrinsecamente a forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos sendo mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria prima o plástico cujos artefatos obsoletos inundam o planeta danificando o meio ambiente.

Dessa forma, a internet e os aparelhos de comunicação como computadores e celulares estão cada vez mais distantes dos estudantes mais afetados com a desigualdade social no país. Usada como instrumento dentro da lógica capitalista, a escola, por sua

vez, pode assumir papel importante no sentido de identificar valores que possam transformar essa realidade e buscar superá-la.

Como vivemos numa sociedade capitalista e o capitalismo tem características específicas para sua reprodução/expansão, a escola, decerto, não escapa dessas características. Nesse sentido, os valores como minimização de custo, aceleração da aprendizagem, regulação da autonomia, produção com base em metas, competitividade, entre outros, também estão no interior das escolas, na sua estrutura e organização. Uma vez que passamos a identificar essas características, podemos construir outros valores para serem integrantes da escola [...] (BELTRÃO et al., 2020, p. 228).

Nesse contexto, levantado por Beltrão et al. (2020), considerar a escola e a educação como partes da totalidade desse modelo de sociedade acaba expondo seus limites, mas ao mesmo tempo mostra possibilidades de atuação e maneiras para que ela possa avançar, dentro das suas especificidades, na construção de caminhos colaborativos. Uma das vias para superação desse modelo de sociedade está na formação de professores e a utilização de teorias críticas no chão da escola que possam ir além da transferência de informação, mas no diálogo entre os sujeitos, considerando a realidade histórica concreta e sempre com o olhar voltado para a transformação social.

A ausência das teorias crítico-superadoras na formação decente, impede que se compreenda, por exemplo, que as chamadas “demandas contemporâneas” colocadas para a escola, estão diretamente relacionadas à vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, o qual é apresentado como resposta para resolução das desigualdades. A escola (em todos os relatórios dos organismos econômicos que definem as metas para a educação) aparece como a solução dos problemas para o desenvolvimento econômico, desde que ela dê conta de formar competentes e habilidosos cidadãos (trabalhadores), conforme requer o mercado. Ao formar este perfil de cidadão (trabalhador), a escola estaria colaborando para minimizar as desigualdades sociais, que nessa lógica, são produtos da desqualificação profissional (BELTRÃO et al., 2020, p. 222).

A ausência dessas teorias, de acordo com Beltrão et al. (2020), reduz o professor a um papel voltado apenas para a transmissão do conteúdo escolar, que irá tão somente limitar à formação dos estudantes. Seria, portanto, um executor de aulas. Assim, ao minimizar as relações entre a escola, professores, estudantes e comunidade escolar, não irá garantir a base necessária para a principal função social da escola que é: educar para além das demandas do capital.

Sendo assim, resumir o professor (a) apenas a um transmissor de conteúdo corrobora com a visão mercadologia que defende a ampliação contínua do ERE, também por questões políticas e econômicas. O que reforça o processo de

descaracterização da docência como mediador da prática pedagógica da escola (BELTRÃO et al. 2020).

No entanto, é muito sensível reafirmar que na sala de aula, o chão da escola é indispensável, pois existe um movimento de redução do papel da escola na formação integral dos sujeitos:

Podemos dizer que há um investimento discursivo na redução do papel da escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento histórico acumulado, que tem como finalidade máxima, a formação humana, ou seja, a formação integral dos sujeitos em todas as suas dimensões. Essa redução ocorre de muitas formas, inclusive, a partir da separação do conhecimento científico do popular e dos discursos que isolam o indivíduo, a identidade, a especificidade e a diversidade, das determinações gerais da sociedade nas quais se constituem. Desta forma, essas perspectivas acabam criando no plano epistemológico uma realidade fragmentada, descontínua, recortes de retalho da realidade e com viés pragmático de resolução de problemas. Mas no plano real, tudo está articulado, desde a macroeconomia, as reformas educacionais que vão modificar currículos e interferir no cotidiano das aulas, por mais que se fale em currículos ocultos (SENA, 2020, p. 196-197).

De acordo com Sena (2020), a socialização é indispensável à formação do ser humano, carregando aspectos relevantes na ligação entre os indivíduos e a sociedade. Essa ponte, por sua vez, só pode ser construída de maneira firme se todas as dimensões dos sujeitos forem contempladas, desde o respeito e estudo da diversidade, até as determinações gerais do convívio social. No entanto, os caminhos recentes apontam para a construção de discursos reducionistas, apoiados em perspectivas educacionais pós-modernas sobre o papel da escola.

Nessas teorias, tende-se a isolar a educação das demais práticas, deslocando o ensino e a aprendizagem do processo formativo que integra a escola à dinâmica das suas relações internas e externas. É uma espécie de fórmula mágica, uma abstração geral que tira a escola da realidade concreta e em suas múltiplas determinações, através da narrativa do ensino pelo ensino e de metodologias por metodologias. Isso, na prática, vem beneficiar o discurso empresarial da educação e ironicamente mostra que as perspectivas pós-modernas negam seus próprios discursos de alteridade e diversidade, visto que o real concreto é a unidade na diversidade, como já assinalava Marx [...] (SENA, 2020, p. 195).

Diante dessa dinâmica, Sena (2020) aponta para três eixos que evidenciam a limitação do papel docente no chão de escola. O primeiro deles está na *neutralidade do conteúdo escolar* que será o “mesmo” para todos (as). Já o segundo, o professor (a) aparece como coordenador de percursos, um monitor, transmissor de conhecimento que irá conduzir o processo de ensino independentemente da sua condição intelectual, cultural, social e posições político-ideológicas.

Diante disso, a base de formação docente dará mais atenção para as técnicas e estratégias metodológicas que contemplam a autoaprendizagem e o “aprender por aprender”. Já o terceiro eixo, segundo Sena (2020, p. 197-198) aparece da seguinte forma:

[...] é o vínculo dessa suposta neutralidade com as propostas de projetos como o Escola sem Partido que partem da premissa de que da educação é de responsabilidade da “família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias” (OLIVEIRA; MARIZ, 2019, p. 03). Nessa lógica, os conhecimentos socializados pelos processos escolares não são influenciados pelas contradições sociais, sendo isentos dos valores da própria sociedade que os produzem e os legitimam como sendo relevantes. Compreendidos dessa forma, cabe ao professor, apenas sua transmissão e não à sua crítica, não à sua análise, não à sua opinião, estando sob a responsabilidade do próprio aluno, a tarefa de construir e elaborar sua própria compreensão sobre o conhecimento. Isso pressupõe, que o conhecimento é uma “aquisição” racional e metódica que envolve um bom transmissor (munido de boas metodologias) que, certamente, produzirão a sua assimilação, já que o fim do conhecimento é ele mesmo e nada mais.

Esses três pontos levantados, apesar de se constituírem características singulares, fazem parte da mesma estrutura que sustenta movimentos como o ‘Todos Pela Educação’, o qual está pautado no discurso de “valorização da escola pública”, mas trabalham no sentido de apropriação da infraestrutura construída pelo Estado, construindo a organização do currículo escolar vinculado às habilidades e competências que dialogam de maneira dependente com a formação do capital, estabelecendo metas e gestões vinculadas a parcerias público-privadas.<sup>6</sup>

Essas questões nos fazem afirmar que perspectivas pós-modernas findam por reforçar a condição de marginalização da ciência e da história como bases de referência para interpretar e conduzir as ações, as políticas, as dinâmicas sociais e isso tem significado no contexto da Educação, a ausência do questionamento e aceitação do discurso embutido pelas teorias da relativização de todas as coisas, sobretudo, no campo do currículo e da formação de professores. Elas acabam lastreando pautas trazidas para a cena pelos extremistas, a exemplo do discurso da existência da “ideologia de gênero”, “ideologia marxista” nos currículos escolares, que se propagam sob a defesa de uma determinada “neutralidade” da Educação, fazendo dessa “verdade”, a base para mudar o próprio currículo na direção de outra ideologia, a do poder hegemônico. Quando essa afirmativa se espalha como verdade, há um avanço dos meios de controle, vigilância e perseguição de professores e instituições públicas, especialmente quando estes coletivos colocam em xeque as contradições sociais e orientam suas práticas, à luz dos preceitos constitucionais da autonomia intelectual, liberdade de cátedra e vivências democráticas (SENA, 2020, p. 205).

---

<sup>6</sup> RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª edição. São Paulo: Cortez. 2006.

Essa condição atual de marginalização da ciência e da história corrobora e ajuda a entender a ascensão de figuras políticas como o atual presidente do Brasil. Oriundo de discursos baseados em práticas políticas da extrema direita conseguiu se eleger através de falácias, campanhas de desinformação, discursos de ódio que ignoram a existência e maculam a história da diversidade do povo brasileiro.

Infelizmente, as instituições próprias da democracia, desde 2013, estão sendo cúmplices, por ação ou omissão, da erosão do Estado de Direito. De fato, no clima de ódio contra o PT incentivado pela insistência da mídia diariamente esmiuçando denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT criou-se uma situação muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais à frente a FIESP com Paulo Skaf, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) foram conspiradas e obcecadas com o objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não têm tido pejo em violar os direitos mais elementares, desembocando no golpe jurídico-midiático-parlamentar desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016 que foi legitimado pela eleição de Bolsonaro, em 2018, num verdadeiro suicídio da democracia brasileira (SAVIANI, 2020, p. 11).

Essa linha do tempo, a partir dos fatos narrados por Saviani (2020), mostra o quão nociva pode ser o movimento pela “neutralidade da educação”. Infelizmente, uma das heranças deixadas pela eleição de Bolsonaro pode ser sentida e lamentada, nas mais de 600 mil pessoas que morreram durante a pandemia. O caos promovido pela política do governo em não adotar a ciência como ponto central no combate ao coronavírus e discursos que incentivam a população a questionar os métodos científicos na contenção do vírus. A neutralidade custa muito caro.

Os extremistas em ascensão no Brasil, tomados de tais influências e de outras divagações fazem “bom uso” dessas teorias para avançarem contra a democracia. Sem compromisso de sustentar suas alegações em termos teóricos, em bases científicas e históricas objetivas, tais narrativas viram a verdade em si e passam a orientar comportamentos, processos e políticas. Por essa razão, afirmamos que, no geral, muito do que se vê nas perspectivas pós-modernas, serve mais para legitimar a ordem dominante, do que para superá-la, de fato (SENA, 2020, p. 207).

Sendo assim, a ignorância e o despreço pela ciência estão cada vez mais presentes nos discursos e debates na sociedade brasileira. Os questionamentos acerca da vacinação, a ausência de medidas mais restritivas no isolamento social, o sucateamento de postos de saúde e hospitais foram algumas das problemáticas enfrentadas na pandemia que ainda assola a população.

A má gestão da pandemia, dessa forma, foi construída paralelamente aos ataques que já vinham sendo proferidos pelo governo Bolsonaro a educação brasileira. Em



movimentos como o corte de 30% do orçamento das universidades federais em meio a frases de efeito e acusações de que essas instituições de ensino promoviam balburdia; outro movimento a ser citado, o “Future-se”, que foi lançado sustentado a partir da prerrogativa de estabelecer mecanismos para privatizar, em larga escala, o financiamento e gestão das universidades e institutos federais.

Esses fatos, e outros que se seguiram ao longo dos últimos anos no Ministério da Educação (MEC) só reforçam o projeto desse governo em destruir a educação pública, Saviani (2020, p. 14) diz ainda:

É nesse contexto que vem ocorrendo o desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores. De fato, como ele próprio afirmou, Bolsonaro veio não para construir, mas para destruir o país. No caso da educação, o projeto é destruir a educação pública submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo a educação em mercadoria. E para isso vários mecanismos são aventados, além da privatização direta: terceirização, transferência da gestão para organizações sociais, Educação a Distância, convênios com entidades privadas, parcerias público-privadas, compra de pacotes preparados por entidades privadas, nomeação de representantes do ensino privado para integrar os órgãos públicos de normatização e avaliação da educação [...].

Nesse sentido, a subordinação da educação aos conglomerados empresariais que têm o objetivo de transformar a sala de aula em negócios milionários, assim como a capitalização das ferramentas tecnológicas e a cooptação da sua infraestrutura, que acabam revelando o grande abismo existente em teorias educacionais que evitam reconhecer as especificidades da prática pedagógica escolar e a sua responsabilidade na resolução dos problemas sociais, vinculados às contradições promovidas pelo capital.

Portanto, as teorias que proclamam o fim da escola, o fim da profissionalização do professor, o fim da teoria (para dar lugar à prática) e mesmo, o fim do ensino (para dar lugar à aprendizagem) são as mesmas teorias que proclamam o fim da história (para nascimento “das histórias” com base nas percepções); o fim do sujeito histórico (para o nascimento do sujeito individual subjetivo) e o fim da verdade (para surgimento das verdades particulares). São elas, por fim, que vão embasar, por exemplo, a substituição dos conhecimentos históricos no currículo, por conhecimentos práticos, exigidos pelo contexto imediato (SENA, 2020, p. 207).

As exigências no campo educacional, portanto, tendem a recair sobre os ombros de professores e professoras, uma vez que a autonomia da prática pedagógica está essencialmente ligada à qualidade da sua formação, dos seus recursos econômicos, bem como das condições de trabalho que podem ter a sua disposição. Diante disso, estabelecer teorias e reformas educacionais cada vez mais pautadas nas

individualidades, como alerta Sena (2020), ignorando o sujeito histórico em detrimento tão somente a subjetividade dos indivíduos, é uma das prerrogativas dos discursos da “crise da educação brasileira” apontada pelos detentores das forças produtivas.

Um dos caminhos para os quais nos levam essas teorias é o do trato da educação escolar com base em perspectivas críticas que pouco expõem as graves contradições que se implicam nessas relações ou, se colocam descrentes da possibilidade de superação das estruturas sociais hegemônicas, se embrenham na crítica reprodutivista, aquela que aponta os problemas, faz a crítica, mas que, ao mesmo tempo, limita as saídas dentro da mesma lógica que os produzem. Por essa razão, afirmamos que tais abordagens acabam por validar o discurso de que é a consciência do indivíduo que determina a realidade e nessa linha, “da negação do real como produção histórica assume-se o plano do indivíduo [...]” (SENA, 2020, p. 218).

Logo, essa abordagem reprodutivista passa a valorizar quase tudo que remete a questão do esforço pessoal, reforçando a ideia do mérito. Nesse sentido, a formação de professores acaba sendo penalizada enquanto a fragilidade dos fundamentos filosóficos da educação e de métodos que a oriente de forma consistente, pois levará por um sentido muito mais totalizante do que de totalidade histórica.

As teorias que advogam a culpabilização da docência pelos grandes problemas da educação atuam fragilizando a autonomia dos professores e das instituições de ensino, colocando em xeque a capacidade intelectual desses profissionais. Isso se dá por meio das políticas prescritivas, diretivas e reguladoras que, no geral, são pensadas sem diálogo com os docentes e discentes, principalmente, dos setores da Educação. Esse distanciamento se faz evidente quando na grande mídia ou nos referenciais que embasam documentos que tratam das políticas de educação (inclusive governamentais) e, principalmente, advindos de órgãos nacionais e internacionais, há sempre um economista ou alguém do setor empresarial (ou dos “movimentos”, fundações e institutos que os representam) fazendo análises e determinando as prioridades dessas políticas (SENA, 2020, p. 210-211).

Assim, a voz dos professores e professoras que enfrentam a realidade do chão da escola vai sendo abafada por análises que influenciam cada vez mais a opinião pública a descredibilizar o trabalho docente. Porém, a culpa pelos problemas da educação está muito além do debate acerca da capacidade intelectual das vozes que lecionam, mas na estrutura que é fornecida para que exerçam as suas funções, bem como na qualificação e intencionalidade da sua formação, muitas vezes pautadas em interesses que reduzem o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Essa indiferença crescente sobre as condições concretas vividas por estudantes, professores e famílias é uma das características dos valores capitalistas que alcançam os mais íntimos espaços da vida social e também a escola. Ainda que pais, estudantes e professores se empenhem individualmente para achar saídas, seus esforços são invisíveis, como aliás, é grande parte do trabalho remoto que as escolas e professores têm buscado

desenvolver na pandemia. Uma vez não visto, esse trabalho tem cada dia menos valor, sobretudo, porque ele acaba sendo reduzido aos aspectos instrumentais (acessar portais, lidar com as tecnologias, produzir conteúdo, aula digital etc.), o que parece requerer apenas conhecimentos de como manejar bem a técnica e, nesse sentido, não é necessário ser professor (ou ser bem remunerado) para dar conta (SENA, 2020, p. 215).

Nesse sentido, os percalços reforçados pelo ERE (uma vez que esse processo de desvalorização do trabalho docente já era uma realidade na educação brasileira antes mesmo da pandemia do coronavírus) revelam o quão degradante pode ser o ensino, a prática pedagógica, no dia a dia do trabalho desses profissionais. Questões acerca da capacitação técnica para exercer o trabalho remoto com as TDIC, a invisibilidade e a subestimação da importância do professor (a), acabam revelando problemáticas que incidem na busca por melhores perspectivas de atuação e que dialoguem entre a teoria e a prática docente.

[...] Com esse discurso, a formação de professores é fragilizada, especialmente, quanto à ausência de clareza dos fundamentos filosóficos da educação e de um método consistente que oriente a formação, compreendendo-a assentada na totalidade histórica, afastando a formação do contexto das lutas de classes que determinam tanto a educação (e por isso há distintos projetos em disputa), como as políticas de formação de professores, conforme estamos vendo ocorrer com as atuais reformas (SENA, 2020, p. 219).

Por essa razão, de acordo com Sena (2020), os esforços para compreender as características da sociedade capitalista e de como os seus reflexos entram no chão da escola, são fundamentais para revelar os limites que as suas determinações impõem, bem como nas possibilidades de atuação da escola de forma que possa avançar na destituição dessas características e trabalhar no fomento de caminhos colaborativos no sentido de superar esse modelo de dinâmica social.

[...] a necessária intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de *negação*, não importa quão radical. Pois, na visão de Marx, todas as formas de *negação permanecem condicionadas pelo objeto da sua negação*. E, de fato, é pior do que isso. Como a amarga experiência histórica nos demonstrou amplamente também no passado recente, a inércia condicionadora do objeto negado tende a crescer com o passar do tempo, impondo primeiro a busca de “uma linha de menor resistência” e subsequentemente – com uma cadê vez maior intensidade – a “racionalidade” de regressar às “práticas testadas” do *status quo ante*, que certamente sobreviverão nas dimensões não reestruturadas da ordem anterior (MEZÁROS, 2002, p. 61- grifo do autor).

A adoção de teorias que construam ações no sentido de superar a alienação, que vão além da negação da realidade concreta imposta pelo sistema, mas que propiciem mudanças importantes na forma de enxergar a sociedade capitalista, baseadas na criticidade, pode subverter da estrutura criada em torno do capital se estiverem presentes no chão da escola. Logo, Mészáros (2002) aguça questionamentos acerca da compreensão da lógica pela qual o capital opera na escola, para então confrontá-la.

### 3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CHÃO VITUAL DA ESCOLA

Numa direção contra-hegemônica, à luz dos princípios do materialismo histórico-dialético, a abordagem pedagógica Crítico-Superadora se constrói a partir de sua dimensão crítica em todo o processo educativo, alertando para as contradições sociais existentes e as possibilidades de superação, considerando o papel social da escola.

Segundo Sena (2020, p. 201), a escola é parte fundamental na formação humana e na sua emancipação, pois

[...] agrega as proposições das teorias crítico-superadoras que apontam as contradições do projeto de educação em curso. Revelam as relações da educação (e suas reformas) com o processo de reestruturação do trabalho e do capital e aponta a escola como instância social fundamental para a garantia da formação humana em uma perspectiva emancipatória e, portanto, para além do capital.

E o papel do professor (a) e da escola nessa construção vai ser preponderante, uma vez que perspectivas que têm base numa perspectiva crítica trabalham na conscientização da necessidade de ruptura das atuais relações sociais que escancaram as desigualdades. A educação para emancipação (no sentido marxista de superação) diverge frontalmente da conservação do atual modo de organização social (SENA, 2020), e no âmbito educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são aquelas que melhor expressam estes princípios no âmbito da Educação Física.

Assim como para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física, este princípio teórico é fundamental. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem. Quando tratamos dos conteúdos escolares, estamos tratando das bases das ciências. Trata-se aqui do plano de estudos dos estudantes para

aprender o real concreto no pensamento e nele interferir para transformá-lo, fazendo-o a partir do domínio dos instrumentos de pensamento e de pesquisa. A negação desta perspectiva tem esvaziado a escola de conteúdos científicos [...] (TAFFAREL, 2016, p. 18).

Portanto, o fortalecimento da escola, mesmo diante do cenário pandêmico e da volta dos estudantes para as salas de aula no regime presencial, precisa ser visto como o ponto chave na socialização, no acesso e na produção de cultura como um dos pilares para transformação da ordem social. De acordo com Saviani (2020) a educação é essencialmente presencial:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico (SAVIANI, 2020, p. 6-7).

O autor ainda ressalta que, por maior que seja a necessidade de estabelecer relações com os meios tecnológicos, o que veio para ser uma extensão dos braços do ser humano no sentido de facilitar o seu trabalho, a sua relação com as máquinas foi apropriada pelos donos dos meios de produção. Assim, a tecnologia acabara se transformando em mais um instrumento para a submissão e exploração da classe trabalhadora.

Essa dualidade entre o caráter facilitador da tecnologia para o ser humano e a sua outra face, de acessório explorador para as classes dominantes recai na dinâmica do trabalho docente durante o ERE, uma vez que fez a jornada de trabalho de professores e professoras de EF sofrer mudanças consideráveis, tanto na questão do tempo de serviço quanto no trato com o conhecimento, visto que as ferramentas de TDIC impuseram desafios que até então não estavam presentes na prática pedagógica do (a) professor (a) de EF.

Quanto à estruturação da disciplina, devem ser considerados pressupostos políticos, lógicos, psicológicos e didáticos, também, com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o trabalho, como ponto de partida. Dito de outra forma “[...] o processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento [...]” (KOPNIN, 1978, p.126). A amplitude e caráter do materialismo histórico-dialético é fundamentado pelo princípio determinante da prática do homem como atividade livre, universal, criativa e auto-criativa por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. “Toda vida social é essencialmente prática” dizem Marx e Engels (1987). É a prática que coloca em evidência as formas

universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade. Entretanto, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, é um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve ser abstraída das relações sociais da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades; ela é incluída no sistema de relações da sociedade, pois não existe em absoluto fora dessas relações (TAFFAREL, 2016, p. 11).

É necessário, portanto, desenvolver o conhecimento científico em graus de elaboração mais profundos para o estabelecimento de práticas pedagógicas que promovam a consciência de classe, a unidade entre a dialética teoria-prática, educação e sociedade. Esses elementos, de acordo com (SENA, 2020), formam uma base para o enfrentamento do projeto de sociedade pautada no capital.

O desafio e o fardo do tempo histórico é superar a lógica capitalista e a tirania do imperativo do tempo do capital. Recolocam-se como atuais proposições pedagógicas que respondem às necessidades vitais da humanidade, como o é a emancipação humana. Assim como a teoria sobre o capital, o Estado burguês e a luta de classes, que expõe as regularidades, com categorias que não ocultam a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual do capitalismo. Assim, também se coloca a teoria Histórico-Cultural, com seus novos aportes sobre ao desenvolvimento e a atividade humana; a pedagogia Histórico-Crítica; e a abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física que, com seus respectivos aprofundamentos nos últimos 40 e 28 anos, respectivamente, permitem-nos afirmar sobre a atualidade da teoria marxista, do materialismo histórico dialético para investigar cientificamente e transmitir pedagogicamente a cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física (ALBUQUERQUE e TAFFAREL, 2020, p. 67).

Assim sendo, a reorganização forçada do calendário escolar advinda do ERE trouxe a possibilidade da volta dos estudantes às salas de aulas de maneira virtual, ao mesmo tempo em que evidenciou transtornos no acesso às condições materiais para que pudessem oferecer um ensino de qualidade no período. Esses imperativos expõem o desafio que é estabelecer um cenário de superação da lógica capitalista em meio às dificuldades de acesso à escola, principalmente os estudantes de escolas públicas, acentuadas pela pandemia da Covid-19.

Teixeira et. al. (2021, p. 8), traz relatos de sua experiência desenvolvida em dois colégios da Rede Pública do interior do Estado da Bahia, na primeira unidade escolar de 2021 no Ensino Médio e ajuda a elucidar alguns aspectos já abordados:

Outro fato que limitou o nosso trabalho foi a dificuldade de oferecer tarefas e exercícios práticos, sendo a Educação Física uma disciplina que necessita impreterivelmente de experimentos para melhor apropriação dos seus conteúdos. Muitos estudantes apresentavam resistência em elaborar vídeos experimentando os conteúdos da Cultura Corporal, segundo relato dos mesmos, por vergonha que sentia em se expor, timidez e até mesmo por falta

de recursos tecnológicos e confiança para experimentar as tarefas e exercícios.

Logo, a participação dos estudantes esteve comprometida pela ausência de recursos tecnológicos, e aqueles que tiveram acesso, conviveram com introspecção causada pelo reconhecimento da sua presença na escola através das câmeras/fotos, dos aparelhos de TDICs, reverberando importantes lacunas durante as aulas, o que nos remete aos desafios que foram introduzidos na dinâmica escolar da EF no ERE, principalmente no processo de apropriação dos conteúdos da Cultura Corporal<sup>7</sup>,

Negar o conhecimento escolar sobre a cultura corporal é, portanto, um processo de brutal desumanização. É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades guias, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõe a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos. Provavelmente isto pode ser constatado nas crises existências, nos suicídios e nas desagregações dos seres humanos que culminam em violências entre seres humanos, que beiram a barbárie (TAFFAREL, 2016, p. 20).

Conforme Paiva (2017), é através do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, o qual procura ultrapassar o senso comum, a superficialidade e a abstração, que buscamos garantir a apropriação do conhecimento sistematizado, cujas formas culturais existentes permitem a análise e compreensão dos processos de produção da existência humana, superando o esvaziamento da educação escolar. É esta teoria pedagógica que subsidiará a Metodologia Crítico-Superadora para o ensino da Educação Física no “...trato com o conhecimento com os temas da cultura corporal, organizados por meio da contextualização do conhecimento, do confronto dos saberes, da organização e reorganização do conhecimento, e da síntese avaliativa (PAIVA, 2017, p. 221).

É nesse momento em que se concretizam os objetivos propostos, qualificando ainda mais a temática da aula. O estudante se depara com a necessidade de

---

<sup>7</sup> A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (TAFFAREL, 2016, p. 14).

questionar acerca do conteúdo da aula, apontando seus limites e possibilidades, articulando com a realidade concreta, e reelaborando assim, seus conhecimentos (PAIVA, 2017, p. 221).

Esse projeto é pautado no sentido de modificar o quadro de desigualdades estabelecido na dinâmica social sustentada tão somente na lógica do capital. No entanto, a desconstrução desse cenário pode ser entendida a partir de uma visão múltipla do ser humano, da sua formação omnilateral, que possa unir o seu complexo de relações e significados, sejam eles biológicos ou culturais que carrega a sua individualidade e o faz livre e universal.

A escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe à elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população (TAFFAREL, 2016, p. 10).

Seria possível, então, compreender nossa sociedade abolindo conhecimentos referentes à Cultura Corporal? Seria possível uma formação omnilateral sem os conhecimentos da Cultura Corporal? A resposta para as duas perguntas é: não (TEIXEIRA et al., 2020). De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 26), a cultura corporal carrega aspectos históricos e sociais

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

Na concepção de currículo proposta pelo Coletivo de Autores (1992), a EF é legítima e imprescindível para buscar uma formação humana que seja construída a partir da instrução intelectual, física e tecnológica para todos (as). Procura potencializar a totalidade do ser humano, a organicidade da sua formação. Esse movimento não é só no campo ideal, mas na realidade concreta que busca a emancipação do estudante, e quebra as amarras da alienação.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica



de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Dessa forma, o cenário construído a partir da lógica capitalista, sua estrutura e influencia nos interesses socioeconômicos no campo educacional são fatores que denunciam a urgência por estudos científicos que possam contribuir no ensino da EF, na aproximação da Cultura Corporal da realidade dos estudantes e na própria formação docente. Esse movimento é essencial no sentido de reagir ao projeto das reformulações curriculares, assim como dos programas educacionais que trabalham para afastar as abordagens críticas da sala de aula.

A teoria crítica mostra que o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve, e para o qual é proposto. Falar sobre o currículo implica em apontar as funções concretas da própria escola e uma forma particular de analisá-las num determinado momento histórico e social, comprometendo-se com a formação humana (PAIVA, 2017, p. 45).

Portanto, o fortalecimento do aporte teórico crítico no Brasil, e a relevância dos aspectos históricos, sociológicos, e filosóficos são peças fundamentais na tentativa de contra-argumentar o caráter prescritivo, instrumental e despolitizado que as correntes da educação do modelo tradicional e tecnicista, voltadas para os saberes da classe dominante, pretendem impor um cenário de neutralidade diante dos problemas sociais (PAIVA, 2017). As salas de aula do país, no entanto, precisam se apoiar nas relações entre as práticas educacionais e culturais que faça da escola uma possibilidade real na transformação social dos estudantes e da sociedade em que vivem.

Se em determinado momento da história da Educação Física (e em certa medida ainda na atualidade) as aulas desse componente curricular eram predominantemente ocupadas por atividades práticas mecanizadas e empobrecidas de significações, promover uma transformação no sentido de sucumbir com as possibilidades reais e efetivas de experimentos corporais, como observações na experiência de ensino remoto resultariam na manutenção de uma educação vigorosamente unilateralizada (TEIXEIRA, 2020, p. 12).

A problematização dos conteúdos da cultura corporal e o afastamento das atividades predominantemente mecanizadas são aspectos importantes no despertar do estudante para uma atitude científica (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esse movimento é materializado no chão da escola, com a adoção de práticas que levem aos estudantes a dialogar com o conhecimento sistematicamente organizado nas aulas de EF, o que se realiza de maneira mais concreta no ensino presencial, mas que podem ser objeto de reflexões nas possibilidades oferecidas no ERE.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43).

A função social da escola no sentido de garantir a transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, visando à elevação do padrão cultural e o desenvolvimento de uma reflexão pedagógica ampliada (COLETIVO DE AUTORES, 1992), teve que dialogar com realidade concreta vivenciada em meio à pandemia da Covid-19, os instrumentos teóricos e práticos que os estudantes e professores nesse período, reduzidos consideravelmente no chão da escola pública.

A organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, demanda, historicamente e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão. Apesar da existência de uma produção teórico-metodológica sobre a Cultura Corporal, outras serão necessárias, pois o referido objeto de estudo requer sucessivas aproximações no sentido de acompanhar o movimento do próprio objeto diante do estágio de desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas de existência posta pelo marco do capital (TAFFAREL, 2016, p. 10).

Nesse sentido, considerar a realidade material escolar é um importante passo para analisar as experiências vivenciadas por alunos e professores (as) na prática pedagógica das aulas de EF que foi utilizada durante o ERE, uma vez que mesmo diante dos desafios limitadores algumas experiências servem como instrumentos, possibilidades que surgiram com o diálogo entre os docentes e o chão virtual da escola:

Enquanto possibilidade, observamos que a utilização do caderno de apoio para auxiliar na aprendizagem dos estudantes foi um fator bastante positivo, pois possibilitou ao estudante ter um material sistematizado de orientação e estudos dos conteúdos da Educação Física, o que não tínhamos antes do ensino remoto, pela falta do livro didático em nossa área que não é disponibilizado em nossa rede de ensino. Além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas para ajudar na organização do trabalho pedagógico também é outro elemento que devemos considerar, mesmo após o retorno das aulas presenciais, pois ajudaram a organizar, auxiliar o trabalho pedagógico e documentar as atividades, além de melhorar a comunicação com os estudantes para resolução e diálogo sobre problemas pontuais (TEIXEIRA et al. 2021, p. 9).

Desse modo, é possível perceber os desafios enfrentados por professores e professoras de EF no chão da escola diante das especificidades do ERE no país, alguns pontos acerca dele ainda necessitam ser explorados tanto no sentido de destacar as

possibilidades didático-pedagógicas no período, quanto na perspectiva de fornecer produções científicas que ajudem no trabalho docente, no reconhecimento das limitações que surgiram no período, e até no sentido de apontar carências, no trato com o conhecimento da Cultura Corporal, que acompanharão os estudantes, mesmo agora, quando voltaram a frequentar à escola presencialmente.

#### **4. O LUGAR DA EXPERIÊNCIA: A VOZ DOCENTE NO CHÃO VIRTUAL DA ESCOLA**

Diante dos temas que já passaram por aqui, que abarcam desde o contexto pandêmico e a precarização da escola pública, resultando em maiores consequências para os professores e estudantes, até a reflexão acerca da EF Escolar dentro do ERE, suas especificidades e desafios da materialização da Cultura Corporal na escola, o estudo chega ao momento de analisar a voz de quem esteve na linha de frente, no chão virtual da escola nesse período da pandemia da Covid-19, a figura da professora.

Desta forma, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma entrevista realizada com uma das professoras<sup>8</sup> de Educação Física do CAp, que teve a oportunidade de lecionar no período do ano de 2021, com as turmas recém chegadas a escola, do 6º ano do Ensino Fundamental II, além de acumular a supervisão de estudantes/estagiários advindos da UFRPE nesse período. A entrevista foi estruturada de forma que tivesse dois eixos de análise: o primeiro que fala das especificidades do ERE; o segundo que estabelece relações entre o ERE e Educação Física Escolar.

Nesse sentido, partimos para uma análise do contexto geral da pandemia e a sua relação com a Educação brasileira, perguntada sobre a sua visão a respeito da realidade encontrada no país em meio à desigualdade social e agravada pelas particularidades do isolamento social e da ERE. A professora diz:

Agora no contexto geral, brasileiro, foi um tempo muito difícil, foi um tempo muito difícil para professores, para estudantes... Ouvei colegas falar sobre as suas dificuldades, de acessar mesmo de ter contato com os seus alunos. Os alunos muitas vezes não ter nenhum tipo de equipamento, não ter internet também para estar acessando. Então, foi um tempo mais difícil ainda. Se estar no dia a dia, no chão da escola, já é difícil a gente estabelecer uma relação, a gente construir o conhecimento junto com o aluno, imagine nesse

---

<sup>8</sup> Professora do CAp com vasta experiência no chão da escola, graduada em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE) no ano de 2002, Especialista em Educação Física Escolar pela UPE em 2003, acumulando Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2006), atualmente é doutoranda em Educação e ainda tem atua no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

contexto que a gente viveu? Porque não era um contexto pontual, que só a educação estava vivendo, mas tinha questão de saúde, questão econômica, não é? E outras tantas que foram sendo agregadas a essa dificuldade (Professora).

As dificuldades citadas pela professora também denunciam a precariedade do sistema educacional brasileiro, apesar de existirem realidades distintas em cada comunidade escolar, o papel dos professores ficou ainda mais desafiador diante das circunstâncias do ERE. Logo, as preocupações se voltam para as reais condições de trabalho, assim como na garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam tanto a participação dos estudantes nesse processo de aprendizagem, como no envolvimento da família na formação de crianças e jovens, um dever constitucional<sup>9</sup> que é compartilhado entre a instituição escolar e os responsáveis legais dos estudantes (MÍLEO, 2020).

Ainda sobre as condições reais e materiais que foram pontos sensíveis no trabalho docente no ERE, a professora cita que “[...] do ponto de vista material, para os professores, não teve. Então, tudo que a gente usou de internet, computador, tablet, smartphone, foi tudo dos professores, a gente não teve nenhum tipo de ajuda de custo para isso.”

Este relato, junto às questões que permearam a jornada de trabalho dos professores, a demanda advinda do tempo nos aplicativos de celulares, programas de computador e reuniões de formação digital estiveram na rotina desses profissionais, nas suas casas, durante as aulas remotas, como afirma Sena (2020, p. 214):

[...] não se tem levado em consideração que isso tem sido feito com recursos próprios dos docentes, que têm investido em uma internet com mais megas, em um celular mais potente ou mesmo comprando um computador para dar conta da estrutura que deveria ser garantida pelo poder público. Registre-se também, que os professores e professoras têm dobrado a sua carga horária, usando de seu tempo particular/familiar para fazer atendimento a alunos, pais, diretores e coordenadores pelos aplicativos de bate-papo, que não têm horário limite e sobrecarregam os docentes, que ainda precisam planejar, corrigir atividades, participar de inúmeras reuniões virtuais e muitas lives para as quais são convocados.

Por outro lado, além da condição de trabalho da professora, os estudantes apresentaram condições que limitavam o acesso às aulas remotas, pois dentro da realidade que foi analisada na pesquisa, por exemplo, o perfil socioeconômico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental se diferenciava das demais turmas, já que no período da pandemia e a impossibilidade de realização dos tradicionais testes de seleção

---

<sup>9</sup> Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

do CAP para o ingresso dos discentes, fez com que esse processo fosse realizado através de sorteio público, o que trouxe um cenário ainda mais heterogêneo no quesito do acesso a recursos materiais de TDIC nas turmas em questão.

[...] o público que entrou por sorteio, ele tem duas características principais do ponto de vista socioeconômico. Tem um público que ele tem uma condição de ter um equipamento, de ter uma internet, que teve o início da sua escolarização de maneira muito consolidada e tem um público que não tinha tanto recursos de equipamento, de internet que teve muita dificuldade na sua trajetória escolar, na construção do conhecimento. Então, eu me recorro em alguns momentos de conselho de classe, em que assim, mesmo nesse tempo de pandemia, a gente passava uma atividade para receber de maneira remota também através do Google Classroom e a gente via uma pouca organização do trabalho, o pouco cuidado, letras que estavam fora do lugar, fora do seu contexto, é... A forma de até, muitas vezes, de falar, de se apresentar. A questão também da ausência visual na sala de aula, alguns estudantes preferiam deixar sua imagem preservada, talvez o seu ambiente preservado. Então eu observei que havia essa diferença nessas duas caracterizações desses públicos (Professora).

Essa falta de recursos materiais por parte dos estudantes também influenciou diretamente na participação deles durante as aulas, uma vez que até os que conseguiram os aparelhos de TDIC demonstravam receio em mostrar a sua realidade, o ambiente das suas casas, uma vez que o chão da escola passava a ser delimitado pelas paredes dos seus lares e dos olhares por trás das câmeras. A construção de uma nova realidade dentro do ambiente educacional fez com que as barreiras que já existiam (fruto da desigualdade social no país) fossem levadas a níveis de complexidade ainda maiores. Segundo Vasconcellos (2014, p. 33):

Uma criança que tenha acesso, desde pequena, a livros, jornais, revistas, viagens, teatro, cinema, internet, TV a cabo, evidentemente tem um acúmulo de informações, tem a percepção do sentido social da escrita muito mais forte do que uma que não tenha essa oportunidade. Mas, isso não pode servir de justificativa para a não aprendizagem na escola. Se ela não teve essa oportunidade fora da escola, deverá ter de forma ainda mais privilegiada dentro dela, porque a função social da escola é fazer com que todos aprendam, e não ficar justificando a não aprendizagem em função da situação da família. Porque, se assim for, o aluno estará sendo punido duas vezes: já é vítima de uma situação social (ou psicológica) familiar que o prejudica, e vai ser mais uma vez prejudicado porque a escola não está criando condições adequadas para que venha aprender. Insistimos: numa perspectiva democrática, o papel da escola é propiciar a aprendizagem de todos.

Na perspectiva de não punir duplamente a esses (as) estudantes, o CAP ofereceu algumas ações para minimizar os impactos causados pelo ERE na condição material dos

estudantes que apresentaram vulnerabilidade social, esse diálogo entre a gestão<sup>10</sup> e as especificidades do período trouxe um relevante elo entre as ações que estavam sendo feitas no sentido de tornar o ERE funcional na escola e ao mesmo tempo observar as carências que poderiam ser obstáculos para os estudantes em suas individualidades.

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998, p. 5).

Nesse sentido, a relação entre a gestão escolar e o ambiente encontrado no ERE foi desde a operacionalização e funcionamento da estrutura física da escola, na manutenção dos aparelhos de TDIC, mas também na junção da comunidade escolar e as necessidades que surgiram em meio a esse cenário. Isso implica dizer que o distanciamento desses pares seria um obstáculo, um grave impeditivo para a realização das aulas remotas, logo

Como participante da divisão social do trabalho, a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro), precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir. Todavia, é muito escasso o conhecimento a esse respeito, quer entre os que lidam com a educação em nossas escolas (que pouca reflexão têm desenvolvido a respeito da verdadeira utilidade do serviço que têm prestado às famílias e à sociedade), quer entre os próprios usuários e contribuintes (que têm demonstrado pouca ou nenhuma consciência a respeito daquilo que devem exigir da escola) (PARO, 1998, p. 5).

Uma das medidas foi disponibilizar uma Cartilha ainda no ano de 2020<sup>11</sup> que teve como objetivo apresentar informações sobre o processo pedagógico na fase de retomada das atividades no contexto da pandemia da Covid-19, para melhor compreensão do funcionamento do CAP naquele período. Um dos pontos citados nessa Cartilha estava o Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI).

Sim, veja, nessa questão que você está chamando de estrutural, do ponto de vista pedagógico, para os professores houve formação direcionada ao uso da

<sup>10</sup> Aqui, o conceito de gestão não está atrelado a questões empresariais, como vem sendo empregado na atualidade situado dentro da visão capitalista, mas no papel dos professores e da escola no sentido de contribuir com o olhar de quem está intimamente relacionado com o processo formativo, que envolve a relação dos estudantes com condições qualitativas para poder acessar uma educação de qualidade. Ler: FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

<sup>11</sup> Cartilha CAP 2020: Orientações Gerais para o Ensino Remoto para Estudantes e Família. Disponível em: < <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/Cartilha+CAP/180cd713-454c-4626-82fb-0dfd9a170176> > Acessado em: 08 de maio de 2022.

tecnologia, metodologias ativas, treinamentos com o Google Classroom, então, assim quando a gente chegou para dar aula no ensino remoto, nós professores, tivemos uma base, mesmo aqueles que tinham mais dificuldade de alguma forma começaram a ter algum contato, a ter algum tipo de formação mesmo, para trabalhar nesse modelo. [...] A escola também. Ela preparou duas cartilhas, foi uma cartilha voltada para os estudantes daquilo que podia ser feito, dentro desse modelo remoto, os cuidados, e uma cartilha também para os estagiários daquilo que eles deveriam ter cuidado para esse tipo de modelo de ensino (Professora).

Conforme a professora, que esteve envolta no processo de acompanhamento dos estudantes, diagnosticando não só os aspectos pedagógicos, mas monitorando as dificuldades que estavam sendo encontradas pelos alunos no momento de acessar e permanecer na escola, o trabalho em conjunto realizado pela coordenação da escola junto com o NAAPI foram instrumentos elementares para a funcionalidade do ERE no CAp. Além dos equipamentos de TDIC, também foram oferecidos livros e alimentos que tinham como objetivo minimizar os percalços que os estudantes, e famílias da comunidade escolar estavam passando

[...] sobre a campanha de alimentos e livros, a escola fez, acredito que 3 edições dessa campanha, através de uma vaquinha virtual, onde havia a doação de dinheiro e a gestão transformava em cestas básicas e livros que foram doados também. Essas cestas básicas foram doadas aos servidores terceirizados do CAp e também ao estudantes com baixa renda (os critérios foram discutidos pelo NAAPI) (Professora).

Outros aspectos importantes que vieram junto à inserção dos aparelhos de TDIC foram às formações, que tinham como objetivo a capacitação dos professores e estudantes, para utilização das ferramentas que os equipamentos eletrônicos ofereciam para a realização das aulas, contatos interpessoais e plataformas de interação e avaliação dos conteúdos trabalhados em salas virtuais de aula. Sendo assim, não bastava ter a posse das condições materiais, mas saber manusear os recursos digitais que foram disponibilizados se tornou ponto chave na dinâmica do ERE.

Então foi feito todo um acompanhamento daqueles alunos que tinham o equipamento e também tinham acesso a internet. E a partir daí, foi criado pela escola em parceria com a reitoria uma forma de quem não tinha esse acesso, de oferecer esse acesso. Então foi disponibilizado inicialmente smartphone, e também tinha um valor, uma bolsa que eles recebiam mensalmente para garantir esse acesso. E depois foi ampliado, além do smartphone foi trocado o equipamento, foi oferecido o tablet para esses estudantes e no meio do percurso sempre tinha alguém que o equipamento quebrava e tinha que trocar, então, tudo isso foi considerado. Isso eu estou falando dentro do contexto do Colégio de Aplicação UFPE (Professora).

A construção dos alicerces para a implementação do ERE no CAP foi realizada de maneira sólida na relação dos professores e instrumentos de TDIC, e levou cerca de cinco meses entre o período que as aulas foram interrompidas no ano de 2020 até a volta às aulas no modelo remoto. Esse movimento propiciou, segundo a professora, outro desafio: a expectativa do retorno das atividades.

Veja, não foi fácil, porque era tudo novo mesmo. Eu conheço escola, por exemplo, que já iniciaram, foi fechado num dia e no outro já iniciou com esse modelo. E conheço professoras que passaram por esse processo, foi muito difícil, eu vi gente chorando, pessoas totalmente despreparadas. Eu tive experiências de chegar material para as minhas filhas em casa, um vídeo de seis minutos, considerando que aquilo era um tipo de aula. Então, isso é um, como eu posso chamar? Não me vem nem o adjetivo agora, foi algo muito forçado para esse tipo de situação acontecer, principalmente na rede privada. No nosso caso, eu posso dizer que a gente ficou bastante tempo nesse tipo de formação, praticamente paramos em março (2020) e retornamos em setembro (2020). Então foi um tempo de muita preparação [...] Pessoalmente, eu já estava querendo voltar de alguma forma ter esse contato, porque como eu já disse a gente já vinha tendo formação, eu já estava com monitores, eu já estava preparando as minhas aulas, a gente sempre se reunia a tarde para organizar o cronograma, precisei reelaborar o meu plano de ensino, então tudo isso eu fiquei revendo nesse tempo de chegar o dia de iniciar as minhas aulas (Professora).

No entanto, apesar de todo o processo de formação digital trazer elementos novos para a prática pedagógica na sala de aula, ao adentrar nas especificidades das aulas de EF, unido com a sistematização dos conhecimentos acerca dos conteúdos da Cultura Corporal, a professora encontrou o seu maior desafio no ERE, que era lidar com as câmeras dos celulares e computadores desligadas no momento das aulas com atividades síncronas.<sup>12</sup> Segundo ela:

[...] esse foi o maior desafio, porque eu não via sentido, como professora, de fazer uma prática corporal onde eu não estivesse vendo os meus alunos. Então, diante disso, eu fiz uma opção de não fazer nenhuma prática durante os 60 minutos de aula, que era o que a gente tinha. Sabendo que a Educação Física ela é esse componente do tipo corporal eu tentei de outras maneiras fazer com que os alunos acessassem isso. Então quais foram as formas que eu encontrei para isso? Pedindo para que eles fizessem vídeos e me enviassem. Então se eu estava trabalhando ginástica, eu dava alguns desafios de ginásticas para eles e pedia para eles filmassem e que enviassem para mim. Da mesma forma com a dança, que eu pedi também, e com o jogo. Já que a gente ficou com três unidades letivas e foram os três temas que eu trabalhei com eles.

Ao situar a EF como componente curricular do tipo corporal a professora destaca a relação indissociável entre a teoria e a prática nas aulas, o que nas atividades

---

<sup>12</sup> As atividades síncronas são aquelas a serem desenvolvidas em interação virtual de professores com estudantes e são ministradas dentro de horários estabelecidos pela instituição de ensino.



síncronas estava desvinculada da realidade que se impunha naquele momento, uma vez que com a ausência de contato visual e as condições particulares de cada estudante nos seus lares, o momento da experimentação prática do conteúdo da Cultura Corporal trabalhado nas aulas ficou comprometido.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Em uma das possibilidades, na prática pedagógica nas aulas de EF no trato com o conhecimento da Cultura Corporal, dos conteúdos que foram trabalhados pela professora nas turmas (a dança, a ginástica e o jogo) nas três unidades letivas, houve alterações sensíveis na experimentação prática a partir do momento em que até o contato visual estava comprometido, nos momentos síncronos. O que trouxe grande importância para os momentos assíncronos<sup>13</sup> no processo de elaboração de vídeos, a exibição de fotografias e memórias dos estudantes para a realização das experimentações práticas dos conteúdos pelos estudantes.

[...] Então foi essa forma, através de vídeos que eu consegui acessar essa parte corporal deles. E a gente conseguiu produzir coisas muito boas. Teve uma prática de dança, por exemplo, cada um fez alguma coisa em casa, era uma atividade em grupo, e depois eles juntaram o que cada um fez, deram sentido aquelas individualidades de maneira coletiva, foi muito bacana. E aí apresentava na sala de aula para os alunos, para os colegas verem. Algumas turmas eu não consegui fazer isso, porque eles não se sentiam a vontade, de mostrar o que estava fazendo [...] Eu também pedia imagens, na verdade fotografias, alguns estudantes pediam para não apresentar aquelas fotos, outros sem problema nenhum apresentavam. Inclusive a gente usava, muitas vezes, essas fotografias como material de aula, então se eu iria preparar um slide para falar sobre algum tipo de ginástica e alguma aluna tinha me mandado algum movimento para falar sobre, eu entrava em contato, pedia a autorização, e a gente apresentava aquela fotografia e a aluna falava também. Então foi um meio de estar fazendo com que o aluno pudesse vivenciar alguns movimentos, algumas práticas nas suas casas. Em certo momento da pandemia, havia uma abertura maior em que eles podiam ir para praça, mesmo de máscara, ou no seu prédio, e eles fizeram algumas dessas práticas nesses ambientes, além de fazer em casa também fizeram de maneira externa. Sempre deixava muito claro de que eles ficassem, assim, a vontade e só fizessem aquilo que sentissem segurança (Professora).

Desta forma, com a utilização de recursos audiovisuais e a recuperação da memória dos estudantes, trabalhando com o que eles já carregavam de conhecimento

<sup>13</sup> Atividades a serem desenvolvidas pelo estudante mediante orientação docente como estudos dirigidos, exercícios, leitura, pesquisas, projetos etc.

sobre os conteúdos da Cultura Corporal que a professora aproximou a realidade que estavam inseridos e foram essenciais na dinâmica de participação nas atividades e na própria avaliação dos significados que os alunos traziam com os materiais. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 73):

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal.

Ainda sobre a instrumentalização e os critérios avaliativos que a docente utilizou, ela afirma que:

[...] tinha produção de textos também, que eles faziam a partir das aulas, tinham seminários que eles faziam na sala de aula, trabalhava com conceitos, pedia para eles elaborarem conceitos a partir daquele entendimento que eles vinham tendo na sala de aula. Esses foram os principais instrumentos que eu utilizei. E aí, como critério, eu utilizava a clareza daquilo que eles tinham entendido, a objetividade, a criatividade que eles estavam tendo para fazer aquelas produções, foram alguns critérios esses que passei a avaliar eles.

Do ponto de vista das possibilidades didático-pedagógicas que surgiram durante o ERE, e que a professora pudesse destacar, ela trouxe algo que vai continuar utilizando, ainda com o retorno das aulas presenciais, pois esse recurso advindo das TDIC a ajudou e pode continuar sendo um instrumento de interação e avaliação dos estudantes.

Eu penso que a utilização da plataforma do Google, a sala de aula do Google, o Classroom. É algo que não tem como deixar de vivenciar, essa plataforma. A gente muitas vezes fala sobre alguma atividade em sala de aula e reforça lá, e eles entregam por lá e fica mais fácil.

Outro ponto relevante que a professora chama atenção, agora relacionado com a volta às aulas presenciais, são as lacunas deixadas pelo ERE, o afastamento dos estudantes do chão da escola e conseqüentemente do contato direto com os conteúdos da Cultura Corporal na relação entre professores e alunos.

[...] essa lacuna ela existe, essa lacuna ela ficou. E tentando dar conta disso, é que eu penso que cada vez mais a gente tem que fortalecer as práticas que estão sendo feitas no chão da escola nesse retorno, é isso que eu tenho observado, é isso que eu tenho sentido, é isso que eu tenho tentado fortalecer dentro das minhas práticas. Sabe? Têm turmas que cada vez mais elas pedem práticas, e observo também essa mudança de postura dos alunos, pois antes muitas vezes tinha uma dispersão, tinha uma não vontade de fazer, mas agora eu vejo um engajamento bem interessante nesse retorno (Professora).

Após as discussões acerca das aulas de EF Escolar no ERE, seus desafios e particularidades, junto com os relatos da entrevista da professora, acreditamos que o formato instituído pela condição emergencial ligada a pandemia da Covid-19, além de escancarar as desigualdades no acesso e permanência nas escolas, também não propicia, apesar de todos os esforços que possam ser feitos por professores e professoras, um ambiente que favoreça a sistematização e organização do conhecimento pedagógico dos conteúdos da Cultura Corporal na EF.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo de todo o percurso desse estudo, o ERE se estabeleceu como ponto de partida para as análises sobre a conjuntura nacional da educação brasileira e agora aparece como ponto de chegada para analisar os desafios da EF Escolar na sua materialização no chão virtual da escola. O que não é tarefa fácil, visto que as diversas realidades existentes nas instituições de ensino pelo país apresentem características únicas, mas ainda assim o legado deixado pelo ERE é construído por grandes lacunas e interrogações, já que herança pode levar anos para ser desvelada.

Não é possível afirmar que se possa desenvolver um ensino da EF de qualidade dentro das condições postas pelo ERE, principalmente aqui no Brasil, onde professores dialogam com a precariedade da estrutura educacional do país, condições de trabalho inadequadas, e a responsabilidade de ensinar estudantes que muitas vezes não estão em condições de acessar uma sala de aula, alguns por falta de material, outros por ausência de assistência e muitos por questão de sobrevivência. E a pandemia da Covid-19 escancarou todas essas nuances.

É preciso investir na formação de professores, na coerência entre o que ele recebe de arcabouço teórico (e financeiro) e o que encontra na prática, que a sua prática não esteja alienada numa cadeia de determinações impostas pela sociedade capitalista, mas na condição se apoiar em abordagens com vieses marxistas que se constituem na criticidade, no saber e no fazer pedagógico pautado na ciência que possa transformar a realidade dos estudantes, consolidando aspectos históricos, artísticos e filosóficos em graus cada vez mais avançados.

Exemplos como a Pedagogia Histórico-Crítica, a abordagem crítico-superadora na EF, e as suas contribuições para os entes envolvidos no processo de ensino escolar são pilares que podem servir de sustentação para mudança de panorama primeiro na compreensão das relações humanas, e na concepção de formação omnilateral do ser humano, carregando relações e significados que possam perpassar por aspectos biológicos, culturais e trazer a compreensão da individualidade e universalidade de todas as pessoas.

O nosso estudo evidencia as possibilidades didático-pedagógicas que a Educação Física escolar apresentou durante o ERE, ao mesmo tempo destacou sua condição de um componente curricular de natureza essencialmente prática, que, mais que ser reinventado, precisa assumir sua responsabilidade com o processo de apropriação do conhecimento científico acerca da cultura corporal. Este é um dos grandes desafios para nossa área de atuação profissional.

Diante do cenário crítico que estamos vivendo, em meio ao caos proporcionado pelo desgoverno do país, personificado na figura do atual presidente da república e endossado pelos seus apoiadores, o agravamento das desigualdades sociais no país, a fome, junto a isso tudo a consternação pela perda das vidas de mais de 665mil<sup>14</sup> brasileiros e brasileiras. É preciso, mais do que nunca, reavaliar posicionamentos políticos e ficar cada vez mais organizados e resistentes as armadilhas que o projeto de desmonte da educação nacional vem trazendo e impactando na vida dos filhos da classe trabalhadora.

Pois, a educação escolar é o instrumento mais poderoso que pode ser utilizado pelos trabalhadores na necessidade de intervir, de forma consciente, na condução do processo histórico para caminhos que levem a uma educação pública de alta qualidade em todo o território nacional. Esse processo percorre de mãos dadas à implementação de políticas públicas que contemplem a diversidade de realidades da sociedade brasileira. Professores, estudantes, família e comunidade escolar, precisam debater esses temas em caráter de urgência, a valorização do chão da escola pública é a pauta.

A educação presencial, portanto, não pode ser substituída pela EaD ou pelo ERE, uma vez que aspectos como a sociabilidade do chão da escola e a humanização da prática pedagógica perpassam por um contato contíguo entre professores e estudantes no sentido de possibilitar, dentre outras nuances, o caráter lúdico das aulas, a relação

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>> Acessado em: 15 de maio de 2022.

indissociável entre a teoria e a prática que é afastada com o ambiente das aulas remotas. Logo, a essência da educação sempre será dentro das salas de aula, nas paredes da escola, no íntimo das relações construídas nesse espaço.

Continuaremos com o desejo de que o aprofundamento das categorias mencionadas nesse estudo possam nos encaminhar para a perspectiva de produção de artigos e participações em congressos, a partir dos produtos que esse trabalho pode oferecer, no sentido de contribuir na formação crítica de professores e professoras de EF, afim de que superem os desafios impostos pelas contradições existentes no chão (virtual) da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Zulke. **Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-crítica e Abordagem Crítico-superadora do Ensino da Educação Física**. Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 52-70, Jan/Jul 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275. Disponível em <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>> Acessado em 27 fev. de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Osvaldo; NATIVIDADE, Márcio; GUIMARÃES, Jane; ARAGÃO, Erika. Reflexões sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira. In: **Rede CoVida, ciência, informação e solidariedade**. Disponível em: <<https://covid19br.org/main/sitecovid/wp-content/uploads/2020/05/Reflexoes-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. >Acesso em: 04 mar. 2020.

BELTRÃO, José Arlen. A Ofensiva dos Reformadores Empresariais da Educação em Tempos de Pandemia: o desastre social como oportunidade para avançar na privatização da Educação Básica. In: UCHOA, Antonio Marcos C.; SENA, Ivana Paula Silva Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (orgs). **Diálogos Críticos: EAD, Atividades Remotas e Ensino Doméstico, cadê a Escola?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 58.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FONSECA, João. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÍLEO, Irlanda do Socorro de Oliveira; FREITAS, Léia Gonçalves de; LOPES; Raquel da Silva; PARENTE, Francilene de Aguiar. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, Antonio Marcos C.; SENA, Ivana Paula Silva Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (orgs). **Diálogos Críticos: EAD, Atividades Remotas e Ensino Doméstico, cadê a Escola?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PARO, Vitor Henrique, **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo, 1998.

PAIVA, Andrea Carla de. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física**. 2017, 297 f. Tese (Doutorado – Educação Física). Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

PINTO, Marina Barbosa; CERQUEIRA, Augusto Santiago. **Reflexões sobre a pandemia da COVID-19 e o capitalismo**. Revista Libertas, Juiz de Fora, v. 20, n.1, p. 38-52, jan. / jun. 2020 ISSN 1980-8518.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra Pedro; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.10, N.1, p. 41 – 57. Número Temático - 2020. Disponível em: < <https://www.periodicos.set.edu.br/educacao> > Acessado em: 03 mar. 2022.

SANTOS; Janeide; BATISTA, Marize; SANTOS, Jean. A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. In: UCHOA, Antonio Marcos C.; SENA, Ivana Paula Silva Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (orgs). **Diálogos Críticos: EAD, Atividades Remotas e Ensino Doméstico, cadê a Escola?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Crise Estrutural, Conjuntura nacional, coronavirus e educação: o desmonte da Educação Nacional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A Escola, os Professores e as Tecnologias Digitais: saindo do labirinto das teorias a serviço do capital para uma perspectiva crítico-superadora. In: UCHOA, Antonio Marcos C.; SENA, Ivana Paula Silva Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (orgs). **Diálogos Críticos: EAD, Atividades Remotas e Ensino Doméstico, cadê a Escola?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo; SANTIAGO, Maria Eliete. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, 2010.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316960003.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-superadora da Educação Física: Nexos e Determinações**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TEIXEIRA, David Romão; SANTOS, Vilas Boas Junior Jaildo Caldas; RIBEIRO; Alexandro Rabioli Nunes; CRUZ, Eunice Santos da; BELTRÃO, José Arlen. **Educação Física Escolar na Pandemia da Covid-19: Experiências no Ensino Médio do Nordeste Brasileiro**. Educación Física y Ciencia, vol. 23, nº4, e 198, Outubro-dezembro de 2021.

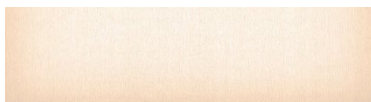
TRIVIÑOS, AUGUSTO NIBALDO SILVA. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. SÃO PAULO: EDITORA ATLAS S.A., 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula**. In: Gestão da Sala de Aula . São Paulo: Libertad, 2014.

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

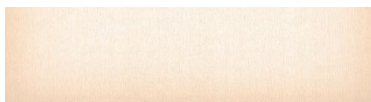
Eu, Cleiton José de Melo Ferreira, pesquisador responsável pelo projeto **A Educação Física Escolar no ensino remoto emergencial: realidade e possibilidades** sob orientação do Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Carla de Paiva, estabelecemos prover procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros e que o acesso a estes dados ou em outra base de dados será utilizado somente para o projeto ao qual está vinculado.

Local, 21 de Março de 2022



---

Cleiton José de Melo Ferreira



Andrea Carla de Paiva



**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)**

**PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **A Educação Física Escolar no ensino remoto emergencial: realidade e possibilidades** que está sob a responsabilidade do pesquisador **Cleiton José de Melo Ferreira** sob a orientação da Dra. **Andrea Carla de Paiva**.

A pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica de professores (as) de Educação Física (EF) durante o ensino remoto emergencial na escola, com isso esperamos contribuir para as discussões sobre a formação e qualificação do (a) professor (a) de Educação Física diante das especificidades encontradas na experiência com o ensino remoto e seus impactos na educação.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas do tipo semiestruturada na plataforma digital *Google Meet*, e se o entrevistado desejar, realizaremos presencialmente. Para isso, realizaremos a gravação dos dados fornecidos, a fim de atender os objetivos da pesquisa. Necessitaremos também de uma assinatura digital do(a) para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que ficará sob posse dos pesquisadores e do(a) participante. Após o término da pesquisa, todos os dados gravados, filmados ou equivalentes serão guardados por um período de 5 anos. Após o prazo, o material será descartado, não restando nada que venha comprometê-lo agora ou futuramente.

O processo ocorrerá durante o tempo que a pesquisa estiver sendo realizada. Quanto aos riscos, destacamos que não estão presentes em nenhum momento durante ou após a pesquisa. Prezaremos pelo sigilo e cuidado ético com o(a) participante e com os dados fornecidos. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para responder a entrevista.

Quanto aos benefícios, a pesquisa não oferece nenhum benefício direto ao participante. Todavia, esperamos que ela auxilie e contribua nas discussões acadêmicas, escolares e sociais sobre a formação profissional em Educação Física.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

O(A) senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos:

**Pesquisador responsável:** Cleiton José de Melo Ferreira; e-mail: [cjose.melo.ferreira@gmail.com](mailto:cjose.melo.ferreira@gmail.com), telefone para contato: (81) 996728143 e Andrea Carla de Paiva; e-mail: [andrea.cpaiva@ufrpe.br](mailto:andrea.cpaiva@ufrpe.br)

**Endereço (Cleiton Melo):** Rua Alberto Freire, 266, Carpina/PE – Bairro do Cajá.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

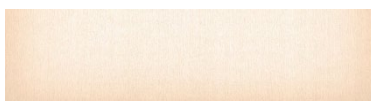
Eu, (Nome Completo do Participante), abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar do estudo **A Educação Física Escolar no ensino remoto emrgencial: realidade e possibilidades**, como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso aos dados que vou fornecer durante a pesquisa, a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local, 21 de Março de 2022.



---

Assinatura do participante



Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)**

1. Diante do contexto de desigualdade social que o país apresenta, de que forma você avalia a educação brasileira diante do período de implementação do ensino remoto emergencial nas escolas?
2. Como o CAP/UFPE se estruturou pedagógica e estruturalmente para atender ao ensino remoto?
3. Até que ponto o Sr (a) se sentiu preparado (a), tanto no âmbito social/psicológico, quanto no seu nível de conhecimento acerca da mediação dos conteúdos escolares, na condução de atividades pedagógicas utilizando diferentes mídias em plataformas on-line?
4. Como o modelo de ensino remoto impactou suas aulas? Quais os principais desafios encontrados?
5. Quais foram às principais estratégias avaliativas utilizadas por você na disciplina de Educação Física durante o ensino remoto?
6. Quais possibilidades didático-pedagógicas surgiram nas suas aulas de Educação Física, no ensino remoto emergencial?