

Anderson Patrick Rodrigues (Org.)

Educação Física na Escola Básica

LIVRO 3

novos tempos, grandes desafios



Pensar a Educação Física enquanto disciplina escolar, no atual momento histórico e político pelo qual passa a Educação no Brasil, é um desafio para professores, alunos, pais e sociedade em geral. O QUE PRETENDO com a coleção EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA, é, justamente, apresentar temas específicos do cotidiano curricular da disciplina, em formato ebook, totalmente gratuito, de fácil socialização, buscando assim, tornar a Educação Física Escolar um debate aberto, acessível e totalmente público. A proposta de estabelecer tal debate a um grande público talvez possa esbarrar na dificuldade ocasionada pela imagem histórica e caricatural da Educação Física escolar, popularmente tomada como mero momento de brincar, a hora de jogar bola ou, ainda, na imagem de seus(as) professores(as) como profissionais incapazes de pensar em algo diferente de brincadeiras em torno de uma bola. Em geral, as pessoas não sabem ou não pensam a Educação Física como ciência, como o Campo de conhecimento tão complexo e abrangente que é. Ou apenas acreditam que tal reflexão não lhes diz respeito, já que, para elas, na prática, a Educação Física não interferiria nas atividades cotidianas que não dependem exclusivamente da força corporal, como as relações interpessoais na família, no trabalho, na escola e na sociedade como um todo. Mas será que, realmente, ela não interfere? Portanto, esta coleção não é direcionada apenas para professores e alunos de Licenciatura em Educação Física, mas para o público em geral, ou seja, para qualquer pessoa curiosa ou preocupada com questões que permeiam a Educação brasileira, em especial a disciplina Educação Física e seu ensino, em diferentes situações no chão da escola.



editora *fi*.org



Educação Física na Escola Básica

Educação Física na Escola Básica

LIVRO **3**

Novos tempos, grandes desafios

Organizador
Anderson Patrick Rodrigues



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Fotografia / Imagem de Capa: Anderson Patrick Rodrigues

Revisão: Anderson Patrick Rodrigues

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhualgal 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RODRIGUES, Anderson Patrick (Org.)

Educação Física na Escola Básica, livro 3: novos tempos, grandes desafios [recurso eletrônico] / Anderson Patrick Rodrigues (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

143 p.

ISBN - 978-65-5917-476-8

DOI - 10.22350/9786559174768

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação Física; 2. Educação; 3. Formação do Professor; 4. Educação Física Escolar; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação **9**

Anderson Patrick Rodrigues

Introdução **12**

1 **16**

Reflexões sobre a legitimidade da educação física escolar no contexto do ensino remoto e da base nacional comum curricular

Renan Santos Furtado

Carlos Nazareno Ferreira Borges

2 **43**

Educação Física no ensino remoto: relato de experiências em escolas da rede municipal de Belém-PA

Pedro Paulo Souza Brandão

3 **70**

O lugar dos jogos eletrônicos e do gênero na BNCC: necessidade de legitimação da educação de gênero na Educação Física escolar

Marcio Antonio dos Santos Raiol

Elane Cristina Pinheiro Monteiro

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

4 **92**

A Educação Física em São Francisco do Pará: prática pedagógica e realidade escolar

Shirley Alves Figueiredo

Manoel Raimundo Monteiro Brito

Vera Solange Pires de Sousa

5 **117**

Um olhar sobre as sociabilidades adolescentes de uma escola pública da cidade de Ananindeua – PA

Anderson Patrick Rodrigues

Apresentação

Anderson Patrick Rodrigues

Pensar a Educação Física enquanto disciplina escolar, no atual momento histórico e político pelo qual passa a Educação no Brasil, é um desafio para professores, alunos, pais e sociedade em geral. O QUE PRETENDO com a coleção **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA**, é, justamente, apresentar temas específicos do cotidiano curricular da disciplina, em formato *ebook*, totalmente gratuito, de fácil socialização, buscando assim, tornar a Educação Física Escolar um debate aberto, acessível e totalmente público.

A proposta de estabelecer tal debate a um grande público talvez possa esbarrar na dificuldade ocasionada pela imagem histórica e caricatural da Educação Física escolar, popularmente tomada como mero momento de brincar, a hora de jogar bola ou, ainda, na imagem de seus(as) professores(as) como profissionais incapazes de pensar em algo diferente de brincadeiras em torno de uma bola. Em geral, as pessoas não sabem ou não pensam a Educação Física como ciência, como o Campo de conhecimento tão complexo e abrangente que é. Ou apenas acreditam que tal reflexão não lhes diz respeito já que, para elas, na prática, a Educação Física não interferiria nas atividades cotidianas que não dependem exclusivamente da força corporal, como as relações interpessoais na família, no trabalho, na escola e na sociedade como um todo. Mas será que, realmente, ela não interfere?

Portanto, esta coleção não é direcionada apenas para professores e alunos de Licenciatura em Educação Física, mas para o público em geral,

ou seja, para qualquer pessoa curiosa ou preocupada com questões que permeiam a Educação brasileira, em especial a disciplina Educação Física e seu ensino, em diferentes situações no chão da escola. Sim, é para qualquer pessoa interessada em pensar, aprender, desconstruir, construir ou reconstruir suas concepções sobre questões pertinentes ao currículo estrutural da Educação Física, direcionadas ao ensino de crianças e adolescentes em idade escolar.

Não se trata, desta forma, de uma coleção interessada em repetir o que se vem repetindo por aí, também não queremos usá-la como instrumento de denúncias, mas sim de anúncio de novas pesquisas no campo da Educação Física escolar. Logo, queremos apontar diferentes horizontes, novas perspectivas, outras formas de pensar o saber-fazer para esta disciplina.

O TERCEIRO livro desta coleção intitula-se “**NOVOS TEMPOS, GRANDES DESAFIOS**” e conta com a parceria de alguns ex-professores, hoje colegas de profissão, e demais professores; todos dedicados ao debate sobre a Formação Superior em Educação Física e à produção de conhecimento neste campo científico. Pesquisadores(as) ocupados(as) com questões específicas do cotidiano da disciplina no universo escolar. Entre eles(as) estão **Renan Santos Furtado, Carlos Nazareno Ferreira Borges, Pedro Paulo Souza Brandão, Marcio Antonio dos Santos Raiol, Elane Cristina Pinheiro Monteiro, Carlos Afonso Ferreira dos Santos, Shirley Alves Figueiredo, Manoel Raimundo Monteiro Brito, e Vera Solange Pires de Sousa.**

A estes(as) meus sinceros agradecimentos e a expressão de meu orgulho em ser contemporâneo a tais pesquisadores(as) que só enriquecem o campo da Educação Física Escolar com a sensibilidade de seus olhares; com a intensa e inquieta busca por novas trilhas para desvelar as lacunas que ainda existem neste campo em crescimento

constante, para nos oferecerem novas formas de ver a Educação Física e de nos percebermos enquanto professores(as) desta disciplina. A estes sujeitos agradeço mais uma vez.

Belém do Pará, janeiro de 2022.

Introdução

Este projeto é resultado de uma conversa entre professores sobre os diferentes rumos tomados pela pesquisa no campo da Educação Física, especificamente, sobre a temática da disciplina na Escola Básica brasileira e, com ele, inauguramos a coleção **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA**, voltada para o mesmo fim. A organização dos textos é responsabilidade do professor *Anderson Patrick Rodrigues*, graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará e Mestre em Educação, Pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Em “**Educação Física na Escola Básica: novos tempos, grandes desafios**” seguimos a abordagem de temas importantes do cotidiano da disciplina, direcionados pelo olhar de jovens autores, vinculados às principais Universidades públicas do Estado do Pará e atentos às necessidades teóricas do Ensino-aprendizagem da Educação Física no atual contexto político do Brasil. Convidamos você a ler e a refletir sobre cinco temas presentes no cotidiano da disciplina, articulados em capítulos cuidadosamente organizados para dar uniformidade ao diálogo que procuramos estabelecer a partir deste livro.

O primeiro capítulo nos apresenta as reflexões dos professores Renan Santos Furtado e Carlos Nazareno Ferreira Borges, que nos apresentam algumas das relações entre Educação Física e educação a partir de uma expressão contemporânea no campo da política educacional e das reconfigurações da educação escolar e do ensino das práticas corporais no contexto da pandemia da Covid-19; o debate centra-se, portanto, na relação complicada entre o ensino remoto que emergiu a partir de

dezembro de 2020 no contexto da pandemia da Covid-19 e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Seguindo o debate sobre Educação Física em tempos de Pandemia, o segundo capítulo nos apresenta as considerações do professor Pedro Paulo Souza Brandão através de um relato de experiência vivenciado pelo próprio autor, enquanto professor de Educação Física da rede municipal de Educação do município de Belém do Pará, durante o Ensino Remoto, no período de março de 2020 a agosto de 2021, quando atuou nesta rede de ensino. O autor vai além e busca, também, dialogar com as experiências já relatadas em outros centros, com o objetivo de apontar as dificuldades e os frutos positivos deste período peculiar da Educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Educação Física.

No terceiro capítulo, por sua vez, os autores Marcio Antônio dos Santos Raiol, Elane Cristina Pinheiro Monteiro e Carlos Afonso Ferreira dos Santos nos apresentam a possibilidade de uma educação de gênero na escola a partir do ensino dos jogos eletrônicos na Educação Física e recorrem à normativas específicas da BNCC para embasar suas argumentações, sugestões e enfatizar a importância do desenvolvimento de atividades elucidadoras das narrativas de gênero a partir dos jogos eletrônicos, que, para os autores, podem repercutir positivamente no cenário pedagógico da Educação Física.

No quarto capítulo, por sua vez, os professores Shirley Alves Figueiredo, Manoel Raimundo Monteiro Brito e Vera Solange Pires de Sousa nos apresentam um debate sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, sobre como esta disciplina ainda é estruturada por conteúdos tradicionais, de caráter tecnicista e voltado para a prática desportiva, pouco contribuindo, assim, para a inclusão dos alunos e alunas que não possuem ou não conseguem desenvolver

habilidade esportiva ao nível dos demais colegas de turma, o que reflete diretamente em problemas sociais que a Educação Física enquanto disciplina nem sempre consegue dar conta.

Seguindo o debate sobre o convívio social dos alunos, ou melhor, sobre as sociabilidades dos alunos nas Aulas de Educação Física, no quinto e último capítulo, apresento minhas considerações sobre as sociabilidades de adolescentes escolares nas aulas de Educação Física de uma escola da Cidade de Ananindeua- Pa e como a prática desta disciplina interfere nessas relações, principalmente em razão de um dos professores observados que não consegue separar suas convicções morais e religiosas de sua prática docente e estimula a segregação de alunos e alunas homossexuais e transsexuais em suas aulas, sob argumentos religiosos e teoricamente biológicos que acabam estimulando a exclusão e o preconceito na escola como um todo.

Nesta edição, buscamos refletir a Educação Física não apenas de forma anatômica, com cortes verticais e horizontais, que vão do planejamento das aulas à materialização destas no cotidiano do chão da escola; mas também de forma subjetiva, analisando seus desafios e suas necessidades atuais. A organização dos textos traz coerência ao objetivo pretendido e cada capítulo nos conduz a questionamentos sobre a importância da Educação Física no currículo da Escola Básica. Cada capítulo nos apresenta uma disciplina diferente daquela que habita o imaginário popular, já que a Educação Física hoje está longe de ser pautada apenas em fazer nossos alunos correrem atrás de uma bola; centra-se, pois, na conscientização e na valorização da cultura corporal e tudo que permeia este campo.

Com este livro, desejamos também socializar a produção de pesquisas científicas de jovens professores-pesquisadores, no campo da Educação Física, e demonstrar a importância estrutural da disciplina na formação

integral de nossos alunos e alunas. Esperamos que esta seja uma boa leitura, que complemente o estudo das edições anteriores e que favoreça o surgimento de um novo olhar seu sobre a disciplina Educação Física em nossas escolas.

Reflexões sobre a legitimidade da educação física escolar no contexto do ensino remoto e da base nacional comum curricular ¹

Renan Santos Furtado ²
Carlos Nazareno Ferreira Borges ³

Introdução

A discussão sobre os usos, os sentidos e as finalidades da Educação Física escolar tem sido tema de especial atenção do campo acadêmico da área, principalmente a datar da década de 1980 com a construção do Movimento Renovador da Educação Física (MREF). Desde a sentença de que a Educação Física precisava entrar em crise e questionar a sua identidade na sociedade e nas instituições educativas (MEDINA, 1983), assistimos à emergência de um conjunto de discursos e propostas pedagógicas que visavam delimitar sentidos para a Educação Física escolar para além daqueles tradicionalmente orientados por preceitos médico-higienistas, da saúde, do trabalho, da recreação e do esporte de alto rendimento (BRACHT, 2019). Como exemplo dessa vertente que podemos conceber como propositiva do MREF (ainda que mais no plano teórico do que propriamente a partir dos problemas da prática pedagógica), podemos

¹ O presente estudo apresenta reflexões iniciais que estão sendo elaboradas na pesquisa de doutorado empreendida pelo primeiro autor deste texto e orientada pelo segundo, produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA).

² Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). E-mail: renanfurtado@ufpa.br

³ Pós-doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). E-mail: cnazareno@ufpa.br

citar os clássicos trabalhos de Freire (1989), Hildebrant e Laging (1986), Kunz (1994), Soares *et al.* (1992), e Tani *et al.* (1988).

Passados quase 40 anos do começo do MREF, a sensação é de que muitos dos problemas expostos sobre o que tornaria legítima a disciplina de Educação Física ainda estão presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, parece coerente o ensinamento da vertente mais crítica do MREF de que a crise de legitimidade da Educação Física não poderia ser resolvida apenas com mudanças no perfil da produção de conhecimento e posteriormente na conscientização de professores, que conseqüentemente, desenvolveriam práticas pedagógicas transformadoras nas escolas. De acordo com Bracht (2017), Bracht, Almeida e Wenzel (2018), é preciso investir esforços para que possamos entender por quais razões a prática pedagógica em Educação Física resiste tanto a mudança.

Desse modo, corroboramos com a afirmação de Bracht (2017) de que o cenário atual da prática pedagógica em Educação Física é tributário de diversos aspectos, dentre eles, das políticas educacionais e esportivas, da conjuntura política e econômica, e do processo de crise que foi construído no começo dos anos de 1980. Essa consideração é importante, na medida em que pressupõe que as saídas da crise não devem ocorrer somente por via de movimentos circunscritos ao próprio universo da Educação Física, visto que, desde a sua gênese como prática social e atividade escolar, vários dos sentidos e funcionalidades atribuídos para os exercícios e práticas corporais nas escolas foram elaborados com base em códigos e expectativas produzidas por outras instituições que não a escola.

Para nós, neste momento interessa pensar sobre alguns movimentos da contemporaneidade que estão ou que podem produzir novos sentidos para a Educação Física escolar. Em alguns casos, estes movimentos retornam a discursos antigos, ainda que com novas roupagens e com

proposições teoricamente mais sofisticadas. Nessa direção, podemos pensar na relação complicada entre o ensino remoto que emergiu a partir de dezembro de 2020 no contexto da pandemia da Covid-19⁴ e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, será objeto de análise deste texto algumas das relações entre Educação Física e educação a partir de uma expressão contemporânea no campo da política educacional e das reconfigurações da educação escolar e do ensino das práticas corporais no contexto da pandemia da Covid-19.

Em termos estruturais, o trabalho contará com mais três tópicos além desta introdução. Assim, a Educação Física no contexto do ensino remoto será tema do próximo tópico. Posteriormente, trataremos do lugar e concepção de Educação Física expressa na BNCC. Por último, faremos nossas considerações finais.

Corpo, educação e educação física no ensino remoto

Com a pandemia da Covid-19, que foi reconhecida e declarada como tal no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), deparamo-nos com uma série de consequências para vida social e privada. Tais consequências, afetaram de modo distinto as diferentes nações do globo e esferas da vida. Certamente, como no caso do Brasil, são mais penalizadas as nações que experimentam a ascensão de governos que se orientam por um neoliberalismo muito mais radical, agressivo e violento para às classes populares (DARDOT; LAVAL, 2019), e que flerta com um fascismo social nos termos de Santos (2010).

É nesse cenário, que a pandemia da Covid-19 tem causado efeitos em diferentes esferas da vida pública e privada, como, por exemplo, no

⁴ Covid-19 é a doença transmitida pelo vírus n SARS-coV-2. A doença adquiriu caráter de Pandemia a partir da disseminação em escala global, conforme reconhecimento da Organização Mundial de Saúde.

trabalho, nas políticas de saúde e assistência social, no lazer e na educação. A grande questão é que as mudanças trazidas pela pandemia tendem a gerar efeitos ainda mais corrosivos no quadro de aprofundamento de uma razão neoliberal que atua indiscriminadamente em todas as esferas da vida, tornando a generalização da concorrência como forma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal atua também no nosso corpo e subjetividade, indo muito além da simples ideia do neoliberalismo como um conjunto de políticas econômicas, com uma agenda de privatizações e de retirada de direitos sociais em prol da garantia das taxas de lucro do grande capital (DARDOT; LARVAL, 2016).

Sendo assim, a educação se configura como uma das áreas que tem sido tema de discussões e de reconfiguração de suas práticas no contexto da pandemia da Covid-19, dado que, desde a consolidação da escola moderna de caráter pública, universal e científica tão defendida por Durkheim (2014), ligada ao conceito e às práticas educacionais, sempre esteve a noção de presença. Quer dizer, a educação escolar, entendida como socialização de conhecimentos científicos, em todo caso foi concebida como uma atividade que necessita ocorrer de modo interativo e em um mesmo ambiente físico entre professor e estudante na mediação com os conteúdos. Nas palavras de Saviani (2011), na condição de trabalho não material, o produto da educação escolar, ou seja, a aula, é produzido pelo professor e consumido pelos estudantes simultaneamente. Não adentrando nas implicações de se pensar a educação somente a partir do trabalho do professor, é inegável que essa ideia ajudou a estruturar o funcionamento das instituições de ensino na modernidade.

Com o avanço da pandemia da Covid-19, entre o final do mês de fevereiro e março de 2020, os sistemas e redes de ensino do Brasil foram paulatinamente paralisando suas atividades presenciais, uma vez que, as

autoridades sanitárias recomendavam esta e várias outras medidas para a contenção do novo Coronavírus. Assistimos então, de modo mais latente, as desigualdades sociais, econômicas e culturais se manifestarem no campo educacional. Assim, logo no começo da paralisação das atividades presenciais, a rede privada de educação buscou efetivar estratégias para minimizar os prejuízos já previstos na escolarização dos estudantes, bem como, para garantir a manutenção da sua quantidade de estudantes matriculados. Dentre as estratégias, a mais utilizada foi a adoção de aulas *online* por via de plataformas virtuais especializadas. No entanto, em um primeiro momento, foi comum a identificação desse tipo de atividade com a modalidade de ensino da Educação a Distância (EaD).

Do ponto de vista das instruções normativas, sob pressão de diferentes setores, dentre eles, o campo empresarial da educação, no dia 17 de março de 2020, o governo federal por via do Ministério da Educação (MEC), publicou a portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia de Covid-19. Em seguida, na data de 16 de junho de 2020, o MEC revogou a portaria nº 343 e instituiu a portaria nº 544, que estendeu o período de vigência das aulas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação até o final de dezembro de 2020.

No mesmo movimento de legitimar a adesão das aulas *online* pelas instituições educativas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), outorgou por unanimidade o parecer de nº 05 de 2020, que aprovou a reorganização do calendário escolar com a utilização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, prevista para os níveis de ensino da educação básica apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com esse conjunto de normativas, é possível dizer que escolas e universidades foram praticamente forçadas a aderir o formato *online* de ensino. Cabe dizer, que no mês de janeiro de

2021, dos 41 Institutos Federais de Ensino, 40 já tinham aderido ao ensino remoto. No âmbito das Universidades Federais, todas as 69 já aderiram ao ensino remoto (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Foi nesse contexto de brusca mudança da prática de ensino presencial para modelos *online* e alternativos e com amplo respaldo do MEC, do CNE e das próprias instituições de ensino, que no espectro principalmente das universidades públicas, passou-se a falar em ensino remoto. Em termos gerais, o ensino remoto pode ser compreendido como uma forma emergencial e gestado no período da pandemia da Covid-19, visando dar conta da oferta de cursos e componentes curriculares anteriormente ministrados no formato presencial, mas que passariam a ser ofertados por intermédio de recursos tecnológicos e outras vias, como, por exemplo, a entrega de apostilas e cadernos de atividades para os estudantes⁵. Nesse sentido, o ensino remoto, mesmo fazendo uso das novas tecnologias na forma de plataformas digitais e outros recursos, não pode ser correlacionado diretamente com a EaD, justamente devido ao seu caráter emergencial e não regulamentado como esta modalidade se ensino supõe nos termos da LDB (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Todavia, não podemos negar que a adoção do ensino remoto pode facilitar o plano de muitos setores empresariais e políticos de inserir a EaD nas escolas e universidades públicas de modo permanente no Brasil. Segundo Saviani e Galvão (2021), para além do amplo processo de precarização e intensificação do trabalho docente, precisamos compreender que o ensino remoto vai de encontro aos interesses privatistas da educação. Assim, fazendo uso de discursos ideológicos, como a possibilidade de redução de custos da educação em um cenário de crise

⁵ Essa alternativa acabou sendo mais comum em redes municipais e estaduais de ensino devido às dificuldades infraestruturais ainda maiores e o pouco investimento público para a efetivação de políticas de acesso qualificado às tecnologias necessárias para as aulas *online*, desamparando assim, alunos, professores e gestores.

orçamentária, tal política, que neste momento foi concebida como emergencial, pode ser apresentada como necessária pelo governo federal após a pandemia.

Do ponto de vista do acesso aos recursos tecnológicos e da prática pedagógica, na medida em que se modificou a forma de interação entre professor, estudante e conhecimento, foi possível a identificação de diversas problemáticas. A primeira delas diz respeito às dificuldades de acesso as aulas *online* por parte de uma parcela significativa de estudantes, seja por falta de *internet* ou de equipamentos de qualidade. Na realidade brasileira, evidencia-se uma incipiência na apropriação de tecnologias digitais principalmente na educação pública (ARRUDA, 2020). Além disso, professores e estudantes foram expostos ao ensino remoto sem o devido tempo de familiarização e preparação para a utilização das tecnologias para fins educacionais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

No que concerne à especificidade da prática pedagógica, quer dizer, o processo de ensino entendido como produção de compreensão conjunta entre professor e estudante acerca dos objetos estudados (FREIRE, 2016), podemos dizer que a dinâmica do ensino remoto prejudica a efetivação de uma concepção de educação pensada a partir das noções de corpo consciente e diálogo no sentido freiriano. Além da eminente exclusão e do ponto de partida desigual entre os estudantes para a prática de ensino (devido às diferentes formas de acesso ou o não acesso aos conteúdos), temos também uma forma de interação que tende a restringir as possibilidades do corpo e da expressão corporal. De acordo com Saviani e Galvão:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal,

implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (2021, p. 39).

Cabe reforçar, que não é o simples fato de a educação ser presencial que garante sua qualidade, pois, a respeito da educação presencial, existe uma extensa e densa documentação crítica sobre as suas manifestações bancárias e não dialógicas (FREIRE, 2017) e a respeito dos limites das suas formas tradicionais (SAVIANI, 2011). Certamente, o tempo e o espaço do ensino remoto tendem a dificultar ainda mais a emergência de práticas pedagógicas libertadoras e baseadas em uma noção de experiência capaz de emancipar os sujeitos nos termos de Adorno (2020).

Pela simples razão da fragmentação da forma de contato entre os sujeitos da prática educativa, da ausência de uma comunicação mediada pelo sentir, pelo gesto e pelas diferentes formas de linguagem, o ensino remoto se inclina a focar bem mais nos meios técnicos para a transferência dos conteúdos, sem a total certeza de como será o processo de aprendizagem e compreensão deles, podendo então, desembocar em uma espécie de educação bancária do presente. Essa ideia da educação bancária do presente é interessante, pois, se pela condição natural das aulas remotas a comunicação formativa dos sujeitos enquanto corpo consciente é prejudicada, provavelmente, mesmo que a contra gosto, estaremos mais próximos das formas bancárias de educação do que das suas possibilidades libertadoras.

Silva e Alcantara (2020) discutem uma gama de problemáticas sobre o ensino mediado pelas tecnologias, dentre elas, as noções fragmentadas de lugar e temporalidade da prática educativa. Como reforço da ideia de uma possível educação bancária do presente, dizem as autoras que, “trata-se de habitar um espaço, mediatizado pela tela, em que o distanciamento e o achatamento dos corpos impõem novas configurações e invenções.

Corpos que permanecem sentados e recortados, visto que somente os rostos aparecem” (p. 108).

Todavia, dessa vez, os professores possuem ainda menos ferramentas para desconstruir as práticas não dialógicas de ensino, dado que, para além da justa preocupação de encontrar as melhores formas para a tematização dos conteúdos programáticos, os professores acabam tendo que disputar a atenção dos estudantes com outras instâncias de mediação da formação, como, por exemplo, as diversas mídias, as redes sociais e outras expressões da indústria cultural no sentido de Adorno e Horkheimer (1985).

Como componente curricular que desde o MREF tem buscado construir um discurso legitimador na escola atrelado ao campo educacional, a Educação Física também passa por uma série de dilemas no ensino remoto. O primeiro deles, que reforça certa dificuldade da cultura escolar em compreender a dimensão educativa da disciplina, é que, ainda se associa a Educação Física com alguma coisa que ocorre somente na prática e em espaços educacionais diferenciados como quadras, campos e salas de expressão corporal. Nesse sentido, como ficaria a dimensão prática do ensino dos esportes, das lutas, das danças e dos jogos e brincadeiras no ensino remoto? Na perspectiva que estamos defendendo neste texto, qual seria o lugar do corpo e da experiência na escola em geral e na Educação Física em particular nas aulas remotas?

No entanto, como todas as disciplinas tiveram que readequar o seu formato de ensino para os meios remotos, poderia a Educação Física se furtar desta demanda? Como a cultura escolar, que tende a considerar a Educação Física uma disciplina de segunda classe (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012), entenderia o fato desta disciplina não ser ofertada durante o ensino remoto devido este formato restringir o potencial formativo e a experiência corporal que a caracteriza? No limite, cabe

pensarmos se o corpo e a expressão corporal como meios de formação do sujeito, já possuem legitimidade e reconhecimento suficiente na cultura escolar ao ponto de uma possível crítica e recusa de professores de Educação Física em ministrar aulas remotas, não fosse entendida mais uma vez como prova de incapacidade e de ausência de potencial formativo da disciplina. Por esta razão, acreditamos que o ensino remoto pode dificultar ainda mais os planos de legitimidade da Educação Física escolar, ou então, fazer com que esse componente curricular se legitime nas formas cognitivistas que tradicionalmente operam na escola. Para este momento, este nem seria o pior cenário. Contudo, outra questão importante, refere-se a o que faremos com o ensino das práticas corporais após a pandemia da Covid-19.

Em Furtado, Silva e Brito (2021) encontramos uma experiência interessante para pensarmos sobre a Educação Física no ensino remoto. Neste estudo, os professores apresentam reflexões teóricas e apontamentos de estudantes sobre uma experiência de trabalho interdisciplinar durante o ensino remoto em uma escola pública da cidade de Belém do Pará. No estudo em questão, a disciplina de Educação Física ao dialogar (do planejamento às práticas de avaliação) com os campos da Filosofia e Sociologia acabou ganhando maior *status* perante a comunidade estudantil. Contudo, a forma de ensino acabou ficando limitada no contexto das aulas remotas. Sendo assim, na exposição dos resultados da pesquisa não encontramos nenhum registro de práticas e experiências com o corpo, porém, os autores apontam diversas temáticas que foram trabalhadas conjuntamente entre as três disciplinas e que tiveram significativa adesão dos estudantes.

Cabe destacar, que não estamos dizendo que não existe corpo ou mesmo experiência no formato remoto de ensino. De um modo ou outro, uma aula mediada por recursos tecnológicos pode certamente passar uma

série de mensagens para o corpo e até provocar experiências e sensações diversas nos estudantes e professores. Todavia, a questão de fundo recai em qual corpo e qual experiência serão privilegiados neste contexto? Para a Educação Física, pode até ser interessante o fato de os docentes reconfigurarem sua prática e explorarem estratégias talvez menos usuais de ensino, além do maior trabalho com conceitos e discussões de problemáticas sociais, culturais e econômicas no âmbito da cultura corporal de movimento. No entanto, este também poderia ser um momento propício para o questionamento da própria lógica da educação escolar, e de como poderíamos perspectivar uma educação capaz de valorizar os temas e conteúdos de ensino como expressões da prática social humana, por isso mesmo, como objetos profícuos para a experiência formativa.

Esses argumentos provocam a reflexão de que grande parte das discussões críticas sobre o sentido formativo da Educação Física escolar ainda não se consolidaram na cultura escolar a ponto de modificar práticas e concepções sobre a disciplina. Além disso, apesar de alguns avanços registrados na atual LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 que atestam para a consideração da dimensão formativa da disciplina, as atuais políticas educacionais apresentam problemas quando tratam da Educação Física. Nesse sentido, no próximo tópico buscaremos examinar a concepção de Educação Física expressa na BNCC.

O lugar e concepção de educação física na BNCC

Se no contexto do ensino remoto os elementos de desvalorização e os prejuízos formativos para a Educação Física são mais notáveis, na BNCC, temos algumas nuances que atestam para um processo de maior reconhecimento do potencial formativo da disciplina e adesão da discussão crítica da área instaurada com o MREF. Vale destacar, que se tratam de

processos diferentes. Visto que, o ensino remoto, com muitas ressalvas, pode ser concebido como uma política emergencial, já a BNCC se configura como um documento de caráter normativo da educação brasileira que cumpre uma demanda apresentada na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), na LDB de 1996 (Art. 26) e na meta sete, do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014⁶. Essa diferenciação é importante, pois, como documento que se propõe a direcionar a construção de currículos, certamente a BNCC não tinha como não discutir a disciplina de Educação Física e outros componentes curriculares de modo mais aprofundado.

Homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo MEC, sob o parecer nº 15/2017 do CNE, a BNCC⁷ pode ser definida como um documento de caráter normativo que visa a partir da definição de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, orientar a construção e reconstrução de currículos nas diferentes redes e sistemas de educação do Brasil (BRASIL, 2017). A BNCC sinaliza a perspectiva da formação humana integral, e ratifica o seu compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É com base nesses argumentos e concepção de sociedade, que a BNCC utiliza a afirmação de que a garantia de aprendizagens essenciais para todos os estudantes é um ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática baseada na ideia de justiça social (BRASIL, 2017).

Diferentemente dos PCN's, que não tinham a alcunha de documento normativo com descrição de aprendizagens essenciais para todos os anos

⁶ Na estratégia 7.1 do PNE, consta que, para fomentar e garantir a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, dentre vários aspectos, é preciso “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

⁷ Informamos ao leitor que neste momento trabalharemos com o texto da BNCC de dezembro de 2017, que apresenta as aprendizagens essenciais para a educação infantil e ensino fundamental. Essa opção decorre devido a maior discussão teórica sobre a Educação Física nesta versão, do que no documento de 2018 que trata do ensino médio.

da educação básica, a BNCC, para além de referência nacional para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, também servirá para o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito nacional, “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 6). No sentido do próprio texto da BNCC, pretende-se superar a fragmentação das políticas educacionais no Brasil. Assim, o documento compreende que concomitante ao desafio de garantir acesso e permanência dos estudantes na escola, é fundamental que os sistemas e redes de ensino “garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 6).

Como propósito da garantia das aprendizagens essenciais, a BNCC sinaliza que elas devem servir para o desenvolvimento de dez competências gerais nos estudantes, que seriam no campo pedagógico a materialização dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento⁸. No campo intelectual, essa questão do ensino baseado no desenvolvimento de competências tem sido produzido no sentido de aproximar a educação com elementos práticos da vida. Quer dizer, o que se aprende na escola, não pode ser alguma coisa dissociada da experiência cotidiana e nem ser tão abstrato ao ponto de não poder ser utilizado em nenhum contexto prático.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) pensa a competência como a capacidade de agir de modo eficaz em uma determinada situação, apoiado em conhecimentos, porém, sem limitar-se a eles. Assim, dada a

⁸ Registramos que o debate sobre o ensino baseado no modelo de competências e habilidades no Brasil, em um documento de proporção nacional direcionado para a educação básica, apareceu pela primeira vez de modo mais estruturado nos PCN's do ensino médio, referenciado nesse texto como Brasil (1999).

complexidade de diversas situações, atrelado aos conhecimentos (que na escola chamamos de conteúdos), é preciso mobilizar recursos cognitivos complementares, dentre os quais estão os próprios conhecimentos. Na perspectiva de Perrenoud, conhecimento e competências são complementares, e do ponto de vista da educação escolar, necessitam serem ensinados enquanto experiência prática. Em uma perspectiva similar ao do educador suíço:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 6).

Em termos práticos na educação escolar, o problema não estaria em querer formar sujeitos competentes ou que os professores sejam competentes tecnicamente para ensinar. Por exemplo, em Freire (2016) encontramos um amplo diálogo sobre a dimensão política e sua imbricação com a competência técnico-científica na prática educativa progressista. Do mesmo modo, poderíamos pensar que a educação emancipadora também pretende formar sujeitos competentes. Contudo, cabe pensarmos sobre a questão central de Adorno (2020), ou seja, educação/formação para quê? Nos termos do nosso debate, formar competências para qual mundo? Para qual tipo de intervenção no mundo?

No sentido da BNCC, competência, entendida como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores devem ser utilizadas para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, mas, tais demandas se circunscrevem exclusivamente no âmbito de uma cidadania passiva e do mercado de trabalho (BRASIL, 2017). Certamente, em tempos de avanço de uma racionalidade neoliberal que precariza sobremaneira as

relações de trabalho (DARDOT; LARVAL, 2019), é que se fortalece a crítica a respeito das pedagogias das competências, seu atrelamento e pano de fundo teórico para projetos tecnicistas e neotecnicistas de educação (SAVIANI, 2008).

Em Bernstein (2003), existe uma ampliação da discussão sobre modelos de competências que operam na realidade social e na educação. De acordo com o autor, para além da ideia mais comum de competência como algo operacional que se efetiva na mobilização de habilidades cognitivas, seria possível pensarmos sobre a existência de competências amplas que relacionam as ações humanas aos seus contextos políticos e culturais. Nessa perspectiva, o autor argumenta sobre três modelos de competência, que são: a liberal/progressista, a populista e a radical. Sobre o último modelo, Bernstein (2003, p. 89) sugere que “a prática e os contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo”.

Retornando à BNCC, nossa síntese provisória é que o projeto de formação de sujeitos competentes neste documento diz respeito a formação de competências para as relações de trabalho hoje estabelecidas pela racionalidade neoliberal, no sentido de uma educação para a adaptação ao mundo como propõe Durkheim (2014). Para isso, os conhecimentos mobilizados para uma formação neoliberal, que se comparam à semiformação (ADORNO, 1996; 2020) e ao treinamento (FREIRE, 2019), não devem ser aqueles capazes de formar competências críticas e reflexivas sobre o mundo e as relações sociais desiguais (BERNSTEIN, 2003). Sobre esta questão, analisaremos especificamente o lugar e a concepção de Educação Física expressa na BNCC.

No que diz respeito à Educação Física na BNCC, um primeiro aspecto interessante para pensarmos se refere aos limites e possibilidades do modelo de competências e habilidades, que prima por processos cognitivos

e quantificáveis de aprendizagem, ser transposto para um componente curricular que se caracteriza pela expressão corporal, em que se convive com a impossibilidade de se prever certas condutas e expressões que ocorrem no corpo. No sentido de Betti (2018, p. 168), este já seria um motivo que atesta para a incompatibilidade da Educação Física com essa proposta de currículo nacional, já que, “é crucial então considerar que habilidades cognitivas objetivas, mensuráveis e observáveis não dão conta das singularidades da Educação Física (e provavelmente das Artes).

Neira (2018) alerta para o fato das habilidades da Educação Física serem dominadas pela racionalidade técnica presente na BNCC. Assim, as habilidades da área acabam privilegiando processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular), enquanto que apenas os verbos experimentar e fruir apontam para processos não apenas cognitivos.

Todavia, este é apenas um elemento que entendemos como contraditório, quer dizer, a Educação Física na BNCC, acaba na definição de suas competências e habilidades adentrando no circuito das pedagogias cognitivistas. Talvez, essa tentativa esteja de acordo com o conceito de Educação Física expresso no documento, que apesar de fazer uso de termos e expressões que apontem para a influência da abordagem culturalista da Educação Física (BETTI, 2018)⁹, trabalha com uma perspectiva mais estática sobre as produções da cultura corporal de movimento. Vejamos o conceito:

⁹ De acordo com Betti (2007), a virada culturalista, que desembocou na construção da chamada abordagem culturalista da Educação Física brasileira, diz respeito a um conjunto de produções teóricas e discursos que a partir da década de 1980 começaram a tensionar as narrativas hegemônicas da área oriundas do campo das Ciências Naturais. Assim, orientados pelas discussões das Ciências Humanas, pela dimensão político-pedagógica do MREF, e pelo forte apelo do conceito de cultura, o resultado dessa inflexão, pode ser identificado na emergência no campo acadêmico da Educação Física de conceitos como cultura física, cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento. O movimento é tão forte, que, por exemplo, os PCN's e a BNCC falam em cultura corporal de movimento.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 209).

Primeiramente, reforçamos a dimensão positiva da BNCC pensar a Educação Física e as práticas corporais dentro da dinâmica da cultura. Certamente isso é um avanço, e de certo modo contrasta com os objetivos racionalizadores e mensuráveis da abordagem de competências adotada pela própria base. É possível dizer, que bem como nos PCN's, percebemos o legado do MREF na delimitação do objeto de estudo da Educação Física nesta política nacional de currículo. Todavia, como a concepção e as finalidades da Educação Física se encontram dentro de um documento produzido nos moldes da racionalidade neoliberal, algumas tensões se tornam evidentes.

Uma delas, refere-se ao fato de o conceito de Educação Física apresentado acima afirmar que o componente curricular trabalha com práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social já produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. A propósito, cabe dizer que a BNCC reforça este entendimento na descrição dos objetos de conhecimento da Educação Física, que se encontram prontos e acabados para serem socializados para os estudantes na forma de esportes de invasão, jogos eletrônicos, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo etc. (BRASIL, 2017). Ora, nessa perspectiva, como fica o protagonismo dos sujeitos que continuam produzindo e ressignificando as práticas corporais diariamente? Como daremos conta da mediação entre

os aspectos históricos e da contemporaneidade do conhecimento das práticas corporais nos termos do Soares *et al.* (1992)? Corroboramos com Bracht (2014), para quem, as práticas corporais que integram a cultura corporal de movimento na verdade são textos com significações produzidas historicamente, mas que também se diversificam a todo o momento devido a ininterrupta intervenção humana no plano da cultura.

Ainda no âmbito da concepção de Educação Física da BNCC, em outro momento, na tentativa de se diferenciar da lógica cognitivista que tradicionalmente domina a escola moderna, o documento sinaliza para a especificidade do tipo de experiências que a Educação Física e as práticas corporais podem proporcionar. Logo, “esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (BRASIL, 2017, p. 209).

É importante frisar, que do ponto de vista da afirmação da especificidade da Educação Física, é fundamental afirmar a ludicidade e as dimensões estéticas, emotivas e agonistas das práticas corporais. Contudo, isso é contraditório com o enquadramento da disciplina no modelo de competências e habilidades, que como mostramos anteriormente, prima por termos e expressões que indicam à primazia da cognição em detrimento da experiência corporal. Além disso, devemos ter cuidado em pensar a Educação Física como alguma coisa que é somente vivência. Como destaca Betti (2018), os termos vivência e experiência quando presentes na BNCC estão desatrelados da aprendizagem, ou seja, vivencia-se, experimenta-se uma determinada prática corporal, mas, não se indica qual aprendizagem ocorrerá nesta relação.

Vejamos como exemplo a competência de número dez da Educação Física na BNCC, a qual determina que os estudantes precisam

“experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 219). No mesmo sentido das habilidades, esta e a competência oito, que fala em usufruir, são as únicas que remetem para processos de experiência corporal, e mesmo assim, sem grandes relações com processos de aprendizagem pelo corpo. Todas as outras oito competências da Educação Física na BNCC usam termos como; compreender, planejar e empregar estratégias, refletir, identificar, interpretar e reconhecer.

Que fique claro, não estamos de modo algum defendendo a ausência da reflexão e análise sobre os sentidos e significados das práticas corporais. Contudo, do ponto de vista da discussão de formação e experiência (ADORNO, 1996; 2020) e de corpo consciente (FREIRE, 2016; 2017; 2019), acreditamos que não somente a Educação Física, mas, todos os campos de conhecimento que compõem o currículo escolar podem pensar formas de tratar os seus conteúdos reconhecendo a dimensão corporal e prática de todo e qualquer conceito. Nesse sentido, a experiência que defendemos para a Educação Física envolve ao mesmo tempo a vivência e a reflexão, ou seja, o corpo consciente não dicotomizado, pois não existe uma parte de nós programada para o fazer e outra somente para pensar sobre este fazer.

Outro destaque que fazemos à concepção e finalidade da Educação Física na BNCC se refere à vinculação do ensino das práticas corporais com as esferas do lazer e saúde. Sobre isso, após a definição das práticas corporais como produção humana que se caracterizam pela presença do movimento corporal como elemento essencial, uma organização interna que delimita as lógicas específicas de cada manifestação e por serem produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde, o documento aponta que “essas práticas corporais

são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2017, p. 209).

Com esse visível atrelamento da Educação Física com as práticas corporais vinculadas somente ao lazer e saúde, poderíamos nos perguntar, se seria negada aos estudantes a experiência com o campo das práticas corporais nas dimensões do trabalho, alto rendimento e religião? Como faríamos então com o conteúdo esportes, já que a própria BNCC reconhece que essa prática corporal remete a padrões de institucionalização e competição regulamentada? É possível falar em formação integral como defende o documento restringindo a experiência formativa dos estudantes com o universo das práticas corporais?

Estaria a BNCC preocupada em vincular o conhecimento das práticas corporais somente com os campos de maior consumo delas, ou seja, lazer/entretenimento e o cuidado com o corpo e saúde? Essa questão é fundamental, pois, a todo o momento o documento frisa que os estudantes devem ser integrados ao universo da cultura corporal de movimento e serem protagonistas em ações de lazer e promoção de saúde. Todavia, de qual estudante e padrão de lazer a BNCC está tratando?

Quando a BNCC lista as dimensões do conhecimento das práticas corporais a serem consideradas na escola, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017), em nenhum momento se indica que o estudante deve ser formado para reivindicar acesso às práticas corporais como direito, ou que precisam problematizar as contradições e desigualdades sociais e econômicas presentes neste universo. Assim, o objetivo é integrar o aluno a este universo, formá-lo para o consumo, uso e apropriação das práticas corporais mercadorizadas e difundidas pela indústria cultural.

A nossa, ver, é justamente nessa vinculação acrítica da Educação Física com os campos do lazer e saúde, e na adesão ao modelo de competências e habilidades, que a BNCC entra em contradição com o legado das produções teóricas críticas do MREF e da abordagem culturalista da Educação Física. No entanto, como todo projeto curricular, certamente a crítica produzida no cotidiano da escola pelos professores de Educação Física pode ser ainda mais densa (NEIRA, 2018), ou mesmo muitos dos preceitos e ideários da BNCC podem ser desconsiderados em virtude de uma intervenção mais instrumental com os objetos de conhecimento apresentados (BETTI, 2018).

Considerações finais

Do ponto de vista da análise do ensino remoto e da BNCC para a legitimidade da Educação Física escolar, é possível inferir que a Educação Física, pensada como componente curricular obrigatório e impreterível na formação de crianças, jovens e adultos da educação básica ainda é um projeto em construção. Assim ocorre porque esse componente curricular oscila e carece de maior segurança no campo legislativo, uma vez que, a disciplina ainda convive com a falta de reconhecimento no campo de elaboração das políticas educacionais. Cabe lembrar, que a MP nº 746/2016 retirava a Educação Física da grade curricular do ensino médio, e a lei nº 13. 415/2017 coloca o campo das práticas corporais, das artes e ciências humanas no patamar de estudos e práticas, e não de conhecimentos a serem ensinados nos três anos do ensino médio como faz com Língua Portuguesa e Matemática.

Soma-se a isso, o fato de que tanto no ensino remoto, como principalmente na BNCC, os objetivos e finalidades da Educação Física serem praticamente aqueles produzidos pela racionalidade neoliberal e o campo empresarial da educação. Não à toa, como evidenciamos, a

Educação Física se conecta diretamente com o projeto de formação para o consumo das práticas corporais nas dimensões do lazer e saúde na BNCC.

Ademais, cabe destacar que em termos de efeitos na estrutura e na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, no caso da BNCC, como política de currículo, seus códigos, termos e linguagens ainda estão e vão passar por diferentes traduções no campo das elaborações curriculares e das práticas desenvolvidas nas escolas federais, estaduais, municipais e na rede privada de ensino. Por isso, os seus reais efeitos na cultura escolar se colocam como um campo fértil a ser estudado. Todavia, o texto oficial desta política não é nada animador do ponto de vista de uma educação emancipadora.

Sendo assim, as ideias de formação, corpo, corpo consciente e experiência que mencionamos neste texto para pensar uma educação crítica e emancipadora do presente, quando relacionadas com o movimento contemporâneo das políticas educacionais e do ensino remoto, na verdade atestam bem mais para um processo de fragmentação do corpo e aprofundamento da lógica esvaziada da não formação cultural. Entretanto, o quadro de deslegitimação da Educação Física escolar presente no contemporâneo (apesar dos inegáveis avanços do MREF) não pode ser interpretado como um acaso histórico, dado que, muitos dos discursos que desvalorizam a disciplina foram construídos em outros momentos e circunstâncias históricas como atestam alguns dos estudos mencionados neste texto.

Por fim, indicamos que para além do estudo e compreensão sobre o movimento de produção de políticas educacionais que interferem na legitimidade da Educação Física, é interessante observarmos como estas políticas vão ser traduzidas e reinterpretadas no mundo da escola. Igualmente, necessitamos ficar vigilantes para que o ensino remoto, que foi apresentado como política emergencial, não se torne o padrão e a forma

de fazer educação daqui em diante. De todo modo, continuamos acreditando nos esforços e no potencial transformador do campo de conhecimento, assim como acreditando nos sujeitos envolvidos na formação de professores e no processo de escolarização por via das práticas corporais de crianças, jovens e adultos que frequentam a escola.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996b, pág. 388-411.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARRUDA, Eucídio. Educação remota emergencial. elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.

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

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquides. IN: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. unijuí, 2014.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (orgs.). **A educação física escolar na américa do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D. O. U., Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017**: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, e 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Brasília, 2020.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – Jul. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARIA; Bruno; MACHADO, Thiago; BRAHCT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FURTADO, Renan; SILVA, Vergas; BRITO, Aline. Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.23, n. 2. abril-jun./2021.

HILDEBRANT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Unijuf, 1994.

MEDINA, João Paulo. **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação Física. Campinas: Papirus, 1983.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2018; 40(3):215-223.

OLIVEIRA, Maria do Socorro et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora 1999.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do sul**. SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria (org.). Coimbra, Edições Almeida, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Ano XXXI - Nº 67, p. 36-46 - janeiro de 2021.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go. Pós-graduação em Educação Física: crescimento e correção de rota. IN: **Educação Física e esportes no século XXI**. MOREIRA, Wagner; Nista-Piccolo, Vilma (orgs). Campinas, SP: Papirus, 2016.

Educação Física no ensino remoto: relato de experiências em escolas da rede municipal de Belém-PA

*Pedro Paulo Souza Brandão*¹

Introdução

A Educação Física é uma disciplina do currículo escolar que sofreu diversas mudanças em seu espaço no currículo oficial da Educação brasileira. A última delas foi a redução de tempo e a retirada como disciplina obrigatória dos três anos do Ensino Médio, com o advento da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017).

Historicamente, essa não foi a primeira iniciativa ou tentativa de redução de carga horária ou retirada da disciplina do currículo escolar. No entanto, a Educação Física conseguiu, até o momento, sustentar sua presença e importância no currículo com base em diversos discursos defendidos por seus teóricos e ativistas, quer seja pelo discurso da Saúde, pelo do Esporte como “salvador de vidas” nas escolas, ou pelo discurso consciente da importância do acesso aos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal como direito dos educandos.

Sendo as práticas corporais o diferencial da Educação Física, fazendo com que a mesma seja vista na escola pelos leigos como uma disciplina eminentemente prática, a sala de aula do professor de Educação Física acaba sendo a quadra poliesportiva, campo, área aberta ou qualquer outro

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará. Professor de Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer do Instituto Federal do Pará, no campus Marabá Rural. Email: pedro.brandao@ifpa.edu.br

espaço disponível na escola que possibilite a prática das manifestações da Cultura Corporal (Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Lutas).

Desta forma, com a realização das vivências das práticas corporais durante as aulas, a interação e o contato entre os participantes é algo comum e inevitável. O que se modificará completamente a partir de março de 2020 com o início da pandemia do Novo coronavírus². Transformações que irão ocorrer em todas as atividades que a humanidade realiza. Mas especialmente, transforma a Educação e, a Educação Física nas escolas.

Com a Pandemia decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, uma série de medidas sanitárias foram estabelecidas por este órgão e publicadas em seu site oficial (OPAS/OMS, 2021), visando a contenção do espalhamento do vírus pelo mundo: 1. Distanciamento social; 2. Manutenção das pessoas em suas residências; 3. Higienização das mãos.

Para a Educação, a OPAS/OMS (2021b) recomendou que as instituições ensino fossem fechadas no mundo inteiro, evitando aglomeração de alunos. Para que os mesmos não ficassem sem aula, a Organização propôs que o ensino fosse realizado à distância, o que foi adotado em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Tais medidas impactaram a Educação de forma abrupta. Pois poucos ou nenhum dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais havia tido contato ou alguma experiência com Ensino à distância que, no Brasil ganhou a denominação de Ensino Remoto durante a pandemia, o qual veremos suas bases conceituais neste artigo.

Quanto ao ensino da Educação Física nas escolas durante o período pandêmico, encontramos na literatura alguns trabalhos que relatam as experiências desta disciplina com o Ensino Remoto. Entre elas podemos

² SARS-COV-2, causador de uma síndrome respiratória aguda denominada Covid-19. Descoberto em Wuhan, província da China, fato relatado por noticiários naquele período (LANA ET AL., 2020).

destacar o estudo de Baptista (2021), que identificou desafios para os professores de Educação Física, a partir do relato de uma professora da rede municipal de Maricá-RJ.

Pereira (2021) relatou as dificuldades enfrentadas nas aulas de Educação Física durante o Ensino Remoto em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Muzambinho, no sul de Minas Gerais. Outro exemplo é o estudo exploratório de Godoi et al. (2021) que consultou 33 professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá-MT com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas na Educação Física durante o Ensino Remoto.

Neste artigo temos a intenção de relatar a experiência vivida pelo autor, como professor de Educação Física da rede municipal de Educação do município de Belém do Pará, durante o Ensino Remoto, no período de março de 2020 a agosto de 2021, quando atuou nesta rede de ensino. Assim buscamos dialogar com as experiências já relatadas em outros centros, com o objetivo de apontar as dificuldades e os frutos positivos deste período peculiar da Educação brasileira.

O município de Belém, capital do estado do Pará, possui aproximadamente 1 milhão e 500 mil habitantes, sendo uma das principais e mais populosas cidades da região amazônica, com uma taxa de escolarização de aproximadamente 96%. Tendo a rede municipal de Belém um número de 60 escolas com cerca de 120 professores de Educação Física atuando, sendo regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Muitas destas escolas estão situadas na periferia da cidade, com alunos de famílias de baixa renda que, em sua maioria não detém recursos para adquirir equipamentos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). É em escolas como estas, que o autor deste relato de experiência atuou durante o Ensino Remoto.

Para relatar estas experiências, optou-se por organizar este artigo em duas seções. A principal denominada “Experiências em aulas de Educação Física de escolas públicas do município de Belém” descreve como se deu a atuação do docente em cada escola, apontando suas dificuldades e momentos positivos.

Esta seção será precedida pela seção denominada “Ensino Remoto no Brasil: bases conceituais e contexto social e educacional” pretende esclarecer as diferenças conceituais das modalidades de ensino similares ao remoto e contextualizar o cenário educacional e social vivido durante as experiências.

Ensino remoto no Brasil: bases conceituais e contexto social e educacional

Com o início da Pandemia e a suspensão das aulas presenciais em todos o país, uma nova modalidade de ensino ganha destaque na Educação brasileira: o Ensino Remoto. Antes desconhecido pela maior parte dos docentes brasileiros, passou a ser utilizado para suprir a necessidade de continuidade das aulas em todos os níveis e etapas da nossa Educação. Com isso, discutiu-se as bases e concepções deste ensino, assim como sua conceituação e definição.

Brandão, Gomes e Borges (2021) trazem o significado da palavra “remoto” e quais as diferenças entre diversas nomenclaturas similares, utilizando termo que, em seu sentido literal, tornam-se sinônimos. Mas que do ponto de vista da concepção apresentam suas diferenças, tais como: “ensino à distância (EAD)”, “ensino remoto emergencial (ERE)”.

Segundo os autores, o termo remoto refere-se a algo que está distante ou aproximação de algo que está distante em lugares diferentes (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021). Desta forma, o termo enquadra-se na característica do que ficou sendo o ensino escolar no Brasil, no qual professores e alunos precisaram aproximar-se estando em espaços

diferentes (suas casas e até cidades afastadas por conta do isolamento social) mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

Sendo esta modalidade realizada por pessoas que estão distantes umas das outras, poderíamos então chamar de Ensino à Distância? A resposta é não. Pois Brandão, Gomes e Borges (2021) explicam que o Ensino à distância é uma modalidade de Educação que vem definida por lei, o decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta a Educação à Distância no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2017; 1996).

Sendo assim, é definida em Brasil (2017), que para além das características já citadas, a modalidade de Ensino à Distância possui políticas de acesso próprias e pessoal qualificado para o trato com as metodologias específicas desta modalidade. O que não ocorreu nas transformações do ensino no Brasil durante a pandemia. Pois muitos professores não estavam preparados para este cenário, e as instituições tiveram que elaborar apressadamente, resoluções e normas para o Ensino Remoto.

Ao longo da duração da pandemia, alguns autores formularam conceitos sobre o Ensino Remoto e estabeleceram os princípios que norteiam esta prática, até então pouco conhecida pelos professores brasileiros: Garcia et al. (2020); Oliveira, Silva e Silva (2020); Oliveira, Corrêa e Morés (2020), conforme organizamos no quadro abaixo:

Quadro 1: definições de Ensino Remoto

Autores	Definição
Garcia et al. (2020)	Ensino mediado por plataformas e ferramentas das tecnologias digitais.
Oliveira, Silva e Silva (2020)	Ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, especialmente para o período de pandemia.
Oliveira, Correa e Morés (2020)	Modelo de Educação mediado por tecnologias digitais e que tem a internet como veículo, utilizando aulas síncronas e assíncronas.

Há dois aspectos importantes a serem destacados na definição dos autores: o primeiro é que todos são unânimes em dizer que as tecnologias digitais são as ferramentas fundamentais de mediação do Ensino Remoto. O segundo é o destaque dados por Oliveira, Correa e Morés (2020) às duas possibilidades metodológicas desta modalidade que são as aulas síncronas e assíncronas.

Quanto às tecnologias digitais, chamadas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), muitas destas apesar de já serem conhecidas pelas pessoas há algum tempo, proporcionou uma experiência nova em utilizá-la para fins educativos. Pois mesmo existindo as Tecnologias da Informação e Comunicação específicas da Educação (TIC-Educação), da qual os professores também tiveram que se apropriar, os docentes precisaram utilizar as ferramentas disponíveis em suas escolas e suas casas.

No que se refere as duas possibilidades metodológicas de realização das aulas apresentadas, as atividades síncronas se caracterizam por acontecerem *online*, ou seja, professores e alunos interagem no mesmo momento no mesmo meio de comunicação (e-mail, videoconferência, aplicativo de mensagens instantâneas...)³. já as atividades assíncronas ocorrem em tempos diferentes do que foram encaminhadas, sendo realizadas de acordo com a disponibilidade do estudante⁴ (ALMEIDA, 2010).

Essas atividades tiveram ajudas de ferramentas digitais que anteriormente já eram conhecidas das pessoas e outras pouco usadas, especialmente na Educação, por professores e alunos na modalidade presencial, uma das ferramentas mais antigas do meio digital é o serviço

³ Exemplo: em uma transmissão ao vivo por alguma plataforma digital, os alunos assistem na mesma hora em que o professor está realizando a transmissão e podem interagir com ele fazendo perguntas durante aquele mesmo momento.

⁴ Exemplo: o professor encaminha a atividade pela manhã, por meio de mensagem no aplicativo de mensagem (*whatsapp*) e o aluno realiza a atividade no horário da noite quando seus pais chegam em casa para ajudá-lo e, realiza a entrega somente no dia seguinte. Em alguns casos há complementação por meio de materiais impressos entregues na escola ou enviados por alguma plataforma.

de *E-mail*, que é um correio eletrônico capaz de mandar mensagens e documentos, bastante utilizado por empresas há muito tempo.

Além disso, na última década, os servidores de *e-mail* passaram a incorporar uma outra função para os seus usuários: a unidade de armazenamento em “nuvem”, popularmente conhecida como *drive*, que possui a função de guardar arquivos de documentos, fotos, vídeo, entre outros e, ainda possui a capacidade de compartilhá-los com outras pessoas que utilizam este serviço, sendo um dos mais conhecidos, o da empresa *Google*, que veio sendo utilizado por professores e estudantes para compartilhamento de arquivos.

Muito sites que gerenciam nuvens e *e-mails* também disponibilizam plataformas de sala de aula, como o *Google Classroom*, que veio sendo utilizado para que os professores postassem atividades com apostilas, imagens e vídeos para que os alunos pudessem ter acesso. Outra ferramenta que também é sustentada por empresas como a *Google*, é o aplicativo de videoconferência, que foi usado por muitos professores e alunos que possuíam condições de ter uma internet com boa/excelente qualidade.

Os aplicativos de videoconferência permitem que os sujeitos possam se ver e se ouvir em tempo real, como em uma transmissão ao vivo com interação entre os participantes. Estes aplicativos permitem realizar gravações, estando disponíveis em versões gratuitas ou em versões pagas. Algumas instituições públicas do Pará, como as universidades, compraram pacotes de acesso destes aplicativos para serem usadas por seus professores e alunos no período de pandemia.

Outras ferramentas digitais utilizadas foram os aplicativos de mensagens instantâneas, como *Whatsapp* e *Telegram*, nos quais os professores formavam grupos de interação para envio e recebimento de atividades e encaminhamento de informações referentes ao ensino da disciplina. Um dos riscos ao utilizar estas ferramentas é a utilização de

número de telefone de contato pessoal para estes fins, o que retirava a privacidade tanto de docentes quanto de discentes (BRANDÃO; MAUÉS; BORGES, 2021).

Todavia, somente era possível utilizar estas ferramentas com conexões de internet de qualidade e dispositivos eletrônicos como celulares e aparelhos de *notebook* com refinamentos tecnológicos adequados, assim como a habilidade técnica em manusear estes equipamentos. Tudo isso traz à tona a discussão do acesso aos condicionantes básicos para desenvolver tais tarefas, o que nos leva a discutir as desigualdades de acesso.

De acordo com Brandão, Maués e Borges (2021) o cenário de pandemia no Brasil desencadeou uma série de problemas sociais e agravou outros já existentes, como o desemprego, aumento da inflação, falência de pequenas empresas e aumento da violência doméstica, por consequência do isolamento social na manutenção das pessoas em suas casas.

Famílias com grande poder aquisitivo possuíam reservas para se manter em casa durante o período de isolamento e até mesmo se manter sem seus empregos. Ao contrário disso, as famílias de baixa renda, principalmente aquelas em que as pessoas trabalhavam na informalidade, tinham muita dificuldade de manter seu sustento e, com a alta dos preços nos supermercados, era difícil manter o básico da alimentação.

Se para a manutenção da própria alimentação as desigualdades socioeconômicas ficaram escancaradas no cenário pandêmico, como ficaram então as condições de igualdade na compra de equipamentos eletrônicos, pacotes de internet e até mesmo a disponibilidade dos aparelhos para acessar as atividades escolares no Ensino Remoto?

Sendo assim, as desigualdades sociais culminaram com desigualdades educacionais ainda maiores para aplicação do Ensino Remoto nas escolas públicas, trazendo inúmeras dificuldades como:

desigualdade de acesso tecnológico; disparidades de estrutura entre campo-cidade e periferia-centro; além do conhecimento para operar as tecnologias tanto por professores como por alunos e seus pais (BRANDÃO; MAUÉS; BORGES, 2021).

Com essas dificuldades, o Ensino Remoto no Brasil foi concebido com algo provisório, que serviria apenas para suprir a necessidade durante a pandemia. Pois havia o temor de que ele pudesse substituir, daquele momento em diante, o ensino presencial. Por isso recebeu o nome de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e foi normatizado por diversas redes de ensino no Brasil por meio de resoluções e decretos.

No contexto da rede municipal de Educação de Belém, o Ensino Remoto foi implementado sem nenhuma resolução que normatizasse suas regras, tais como: Formas de organização; permissões e proibições; utilização de imagens e equipamentos dos alunos; tempo pedagógico e etc. Isso fez com que cada escola e seu corpo docente definisse as próprias regras de execução do Ensino Remoto, dadas as suas condições de estrutura e de seus alunos. Na seção seguinte apontaremos as estratégias e condições que tivemos nas vivências nas escolas trabalhadas durante o período de pandemia.

Experiências da educação física em escolas públicas do município de Belém

Antes de relatar as experiências com a Educação Física na rede municipal de Belém, vale ressaltar que, além da não existência de uma resolução de normatização do Ensino Remoto, como já dito anteriormente, nem os professores e nem os alunos receberam qualquer tipo de auxílio financeiro ou material para a garantia das atividades. No máximo, algumas escolas forneciam serviço de impressão para os alunos que não possuíam recursos digitais. Todo o restante teve que ser custeado pelos

próprios professores e alunos, para que o Ensino Remoto pudesse acontecer.

A seguir, apresentamos um quadro caracterizando as escolas nas quais vivenciamos o Ensino Remoto na Educação Física, totalizando um número de 4 escolas. Para cumprimento dos preceitos éticos, não revelamos os nomes das instituições, citando-as pelo termo “Escola” seguida das letras em ordem alfabética “A”, “B”, “C” e “D”. No quadro, demonstramos o bairro e as turmas em que eram realizadas as intervenções:

Quadro 2: localização e turmas das escolas

Instituição	Bairro	Turmas
Escola A	Souza (centro)	2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental (1 de cada)
Escola B	Canudos (periférico)	1º ano do Ensino Fundamental (3 turmas)
Escola C	Val-de-cães (periférico)	1ª, 2ª, 3ª e 4ª totalidades da Educação de Jovens e Adultos-EJA (1 de cada)
Escola D	Terra Firme (periférico)	8º ano (1 turma) e 9º ano (2 turmas) do Ensino Fundamental

Precisamos destacar que, das quatro escolas do quadro, uma delas é uma unidade pedagógica, que na Prefeitura de Belém é a denominação para os anexos de escolas maiores, que ficam a uma certa distância da sede e funcionam em prédios alugados com uma estrutura bem menor do que a sua sede.

Para organizar o relato dividimos em alguns aspectos: as condições da escola, do professor e dos alunos; o planejamento; a execução e, a avaliação. Com isso pudemos perceber a heterogeneidade do funcionamento do Ensino Remoto na rede municipal de Belém e, como isso afetou a Educação Física ao estabelecer diferenças mais acentuadas do que era feito no ensino presencial, em relação as outras disciplinas.

a) Das condições da escola, do professor e dos alunos

As condições de estrutura e material disponível nas escolas para realização das atividades possuíam muitas semelhanças, embora houvesse algumas diferenças. A Escola A e a Escola B possuíam impressoras para disponibilizar material complementar para os alunos de forma gratuita. A Escola C até possuía uma máquina, entretanto, havia a orientação para racionarmos o uso para economia de papel e assim, todos os professores pudessem usá-la. A escola D não possuía esse equipamento.

Além disso, das quatro escolas, apenas uma (Escola A) possuía conexão de internet sem cabos (*Wifi*) para os professores que desejassem transmitir suas aulas ou enviar o material da escola, embora todos permanecessem trabalhando de suas casas até o início de setembro de 2020, quando os docentes começaram a ir para as escolas, mas ainda com os alunos no Ensino Remoto.

Quanto à condição do professor, no início do Ensino Remoto, este possuía outro vínculo empregatício como professor substituto de uma universidade federal, o que possibilitava maiores condições financeiras de comprar equipamentos digitais e pagar conexões de internet de qualidade, tanto do tipo *Wifi* em sua residência, quanto no seu aparelho de celular com dois chips disponíveis para esse serviço.

Para saber lidar melhor com as novas tecnologias, o docente optou por conta própria, em fazer cursos de aperfeiçoamento do uso das tecnologias digitais e metodologias para o Ensino Remoto. Foram ao todo três cursos: um de tecnologias digitais na Educação Básica, um de metodologia do Ensino Remoto e o terceiro de Edição de vídeos. Todos os cursos foram pagos com recursos próprios do professor.

Os alunos tinham perfis semelhantes em algumas escolas. Os das escolas B e D faziam parte quase da mesma comunidade. Pois as escolas

eram de bairros próximos e muitos tinham familiares e conhecidos que estudavam em uma ou na outra. A Escola A era a que possuía o perfil de alunos que mais destoava das demais, pelo fato da escola se localizar em um bairro central e dentro de um conjunto planejado.

Geralmente os alunos eram de famílias com uma condição melhor de manutenção. Em um diagnóstico feito pelos professores para o ano letivo de 2021, por exemplo, constatamos que mais de 90% das famílias tinham conexão de internet com qualidade e dispositivos eletrônicos para acompanhar as atividades, tanto em celulares como em *Notebooks*.

Enquanto isso, nas outras escolas, o corriqueiro era que houvesse um único aparelho celular em cada família e, quando o familiar que precisasse sair para trabalhar levava o celular, os alunos que pertenciam àquela família ficavam sem poder realizar as atividades, o que já indicava uma alternativa para atividades assíncronas.

Mesmo os alunos da Escola C, que já eram adultos, tinham dificuldades de acesso. Pois além dos aspectos econômicos em relação a obtenção das tecnologias, muitos alunos eram senhores e senhoras de idade mais avançada, que faziam parte de uma geração com menos afinidade a esses tipos de tecnologia e que não possuíam domínio do manuseio destes aparelhos.

Algumas dessas dificuldades apenas foram constatadas com o Ensino Remoto já em andamento nas escolas no ano de 2020, obrigando a reformulação do planejamento para o ano de 2021. Aspectos que tratamos a seguir.

b) Do planejamento

Em se tratando de planejamento, precisamos, segundo Garcia et al. (2020), identificar potencialidades dos alunos, levando em consideração as particularidades do Ensino Remoto envolvendo: 1. Os conhecimentos

que ele domina tanto sobre o conteúdo quanto às ferramentas tecnológicas; 2. Confiança, interesse e motivação pessoal; 3. Os hábitos e os métodos por quais estuda; 4. As habilidades que mais usa e domina; 5. As estratégias de fixação de aprendizagem.

No que tange à primeira potencialidade, alguns alunos da Escola A dominavam as ferramentas digitais. Pois possuíam inclusive canais no site de vídeos *Youtube*, quanto aos conhecimentos do conteúdo, pelo fato de todos já terem sido alunos do mesmo professor nos anos anteriores, já estavam familiarizados com alguns deles, além disso, os primeiros meses de aulas presenciais em 2020 também contribuíram com o bom andamento das aulas.

Na Escola B a dificuldade em conhecer esta potencialidade foi bem maior. Pois tanto em 2020 quanto em 2021, todas as turmas trabalhadas pelo determinado professor de Educação Física eram de 1º ano do Ensino Fundamental. Como a Educação Física na rede municipal de Belém só entra no currículo a partir do Ensino Fundamental, nem o professor havia trabalhado com aqueles alunos antes e, nem os alunos haviam tido contato anterior com a Educação Física na Educação Infantil, o que nos deixou sem o conhecimento desta potencialidade para planejar o que seria feito.

Na Escola C, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinham frequência inconstante mesmo no presencial e havia o temor de que o Ensino Remoto fosse esvaziado nesta escola. Um dos fatores que poderia contribuir para isso é que muitos deles não tinham contato anterior com a Educação Física (alunos da 1ª Totalidade). Nas outras turmas, os alunos já haviam sido alunos do mesmo professor e já conheciam em parte o conteúdo que já fora trabalhado nos anos anteriores.

O que se conhecia quanto à potencialidade sobre as ferramentas digitais é que somente os mais jovens dominavam de forma limitada os aplicativos de mensagem instantânea *Whatsapp*. A maior preocupação era

quanto aos alunos mais velhos que não dominavam estas tecnologias, então para esta escola pensamos em dois tipos e planeamento diferentes: um para aulas síncronas e outro para atividades assíncronas de forma impressa.

Na Escola D, por se tratar de alunos que estavam já há algum tempo sem aulas de Educação Física, pelo fato de o professor ter chegado na Escola somente no ano seguinte, ficando estes sem aulas desta disciplina até que isso ocorresse, decidiu-se por elaborar um planeamento por ciclo, ou seja, o 4º ciclo do Ensino Fundamental que corresponderia neste caso à todas as turmas do professor.

Os alunos desta faixa etária possuíam, em sua maioria, domínio das tecnologias digitais. Mas ainda era necessário familiarizá-los com algumas ferramentas como o *Google meet* e o *Classroom* que seriam utilizados para *Webconferências* e postagens de atividades.

No que se refere a confiança, interesse e motivação pessoal, foi um dos maiores desafios identificar estes aspectos, em um momento em que, uma disciplina com caráter predominantemente “prático”, e que era vista com muita expectativa pelos alunos, passa a ser realizada de forma remota. Foi bem delicada a tarefa de planejar ao selecionar atividades e suas metodologias, que pudessem aproximar minimamente o aluno do que era a Educação Física no Ensino presencial. Mas a disciplina precisava acontecer.

As turmas da Escola D, por terem ficado tanto tempo sem aulas da disciplina, eram as mais motivadas porque queriam se reencontrar com a Educação Física depois de bastante tempo. Isso fazia um contraste com a Escola C, em que os alunos estavam desmotivados com a suspensão de aulas presenciais.

Nas escolas A e B, a motivação dos alunos era grande, pelo tempo que ficaram sem as aulas. Porém, nessas escolas, inicialmente, todos os

professores pensaram em atividades assíncronas de forma impressa, para que os alunos fizessem a devolutiva entregando na escola, o que teve que ser alterado para o ano de 2021. Pois percebeu-se a queda na participação das atividades.

Quanto aos hábitos e métodos por quais estuda, cabe-nos esclarecer que isso se refere aos métodos e hábitos ao estudar sozinho, ou em casa com a ajuda dos pais. Inicialmente, não tínhamos estes parâmetros para poder pensar nas atividades que seriam planejadas. Já na virada para o ano letivo de 2021, após as experiências vivenciadas em 2020, conseguimos identificar esta potencialidade, e identificamos que a maioria dos alunos de todas as escolas, com exceção dos adultos da Escola C, não possuía autonomia para estudos em casa, precisando sempre da ajuda dos pais/responsáveis.

Por isso, ao planejar atividades, pensamos sempre em duas formas de comunicação para o entendimento da atividade, utilizando linguagens diferentes para os alunos e para os pais, para que houvesse a ajuda adequada na resolução das atividades.

Na potencialidade de habilidades que mais usa e domina, na Escola A, os alunos mais usavam a memorização, principalmente os das turmas de faixa etária maior. Na Escola B, os alunos tinham mais domínio da aplicação dos conhecimentos, principalmente com a utilização de exemplos do cotidiano. Nas Escolas C e D, os alunos utilizavam mais a interpretação na resolução de problemas.

Quanto às estratégias de fixação de aprendizagem, tomamos conhecimento que os alunos das escolas utilizavam, em sua maioria, cópias e resumos das atividades. Os alunos da Escola C e da Escola D, por possuírem mais autonomia, ainda utilizavam revisões como estratégia.

Apesar de levar todas essas potencialidades em consideração, todo o planejamento sofre mudanças para adequar-se a algo que não estava

previsto inicialmente, quando é realizada sua execução. Isso aconteceu com as aulas planejadas para estas escolas e será relatado a seguir, ao falarmos da execução das aulas.

c) Da execução

Ao tratarmos da execução das aulas, é importante salientar como cada escola organizou o calendário de aulas e como tivemos que nos adequar a cada uma delas. Tendo que fazer algumas alterações no planejamento, para adequação.

Nas escolas A, B, C e D, primeiramente, decidiu-se por uma combinação entre vários diretores de escola, na qual as atividades seriam assíncronas, com material impresso que seria entregue para os alunos no início de cada mês e, deveria equivaler a um mês de aulas em formato de apostilas. Os alunos ou seus pais/responsáveis iriam buscá-lo no início do mês e tinham uma data no final do mesmo mês para fazer a devolução das atividades resolvidas.

Na Escola A, as apostilas foram elaboradas contendo várias figuras ilustrativas, tanto para que se tornasse mais atrativa para os alunos, quanto para suprir a ausência dos exemplos práticos de demonstração que aconteceriam em uma aula presencial, como por exemplo, no conteúdo de Ginástica, ao mostrar os fundamentos, como não haveria o professor para mostrar o que era um salto, ou o movimento de andar, correr, saltitar, como aconteceria presencialmente, foram colocados desenhos de crianças que executavam esses movimentos, com uma descrição bem sucinta e objetiva.

A quantidade de figuras era modificada e diminuída conforme a faixa etária ia aumentando, para os alunos das séries maiores, que já possuíam um domínio maior da leitura e escrita, eram colocados pequenos textos de um ou dois parágrafos, nas explicações das atividades, bem como as

respostas eram solicitadas de forma escrita. Como a descrição das características de um jogo colocado em uma imagem ou em um texto.

Na Escola B, além das figuras nas apostilas, as atividades tinham um direcionamento maior para a aplicação dos conteúdos no cotidiano dos alunos e, o comando das questões tinha observação para os pais/responsáveis ajudarem na execução das atividades.

No conteúdo de Ginástica, por exemplo, pedíamos para os alunos junto com os pais, identificarem em quais situações do cotidiano eles realizavam o movimento de andar, correr e saltar. Pedíamos para que fizessem um desenho. Pois era a forma que melhor se expressavam nesta faixa etária.

Na Escola C, em comum acordo com os outros professores, ficou combinado que continuaríamos a estimular a leitura e a escrita dos alunos. Por conta disso, a apostila para estes continha uma quantidade maior de textos que explicavam os conteúdos. No conteúdo de Jogo, por exemplo, colocamos um pequeno texto explicando o que era um Jogo e seus elementos culturais.

Desta forma, atendemos a uma das estratégias preconizadas por Garcia et al. (2020): a forma de abordar o conteúdo, que passa a ser por meio de materiais impressos para que os alunos peguem na escola, com prazo para entrega. Porém, após alguns meses de experiências com esse formato, constatamos alguns empecilhos que dificultaram outros elementos da execução das atividades.

O primeiro empecilho identificado foi a participação dos alunos. Em uma turma de 28 alunos matriculados, somente 10 entregavam as atividades, sendo que nem todos entregavam dentro do prazo que fora estipulado para devolução. Isso nos deixava sem as respostas do restante dos alunos como também dificultava o processo de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem.

Os alunos que demoravam mais tempo para devolver as atividades realizadas, também obtinham o *feedback* de forma tardia. Além disso, o próprio tempo de diferença entre o lançamento e a entrega das atividades, fazia com que os alunos muitas vezes esquecessem. Pois tinham entregas atividades de todas as disciplinas do currículo.

Outro ponto importante a destacar é a perda do dinamismo da Educação Física sem as vivências corporais coletivas que as aulas presenciais proporcionavam, o que reduzia a motivação e o interesse dos alunos pelas atividades de forma impressa, mesmo com estratégias para tal.

Na Escola C o número de alunos que entregavam as atividades era menor ainda, não chegando a 5 alunos, número um pouco inferior aos que entregavam as atividades impressas das outras disciplinas. Nesta escola, com a pandemia, houve uma evasão de alunos ocorrida pela falta de motivação com o formato implementado e, pelo número de alunos que foram vítimas ou tiveram familiares infectados pela Covid-19, dada a idade avançada de muitos alunos da EJA, que estavam no grupo de risco.

Nem mesmo com a iniciativa das escolas de condicionar a entrega do kit da merenda escolar à devolução das atividades feitas surtiu resultados significativos na participação dos alunos e de seus responsáveis nas atividades, fazendo com que o formato fosse repensado para o ano letivo de 2021.

Essa reformulação ocorre com mudanças tanto na metodologia quanto nas ferramentas que passam a ser utilizadas. Garcia et al. (2020) diz que o primeiro princípio do Ensino Remoto é a autonomia e a proatividade envolvendo a curiosidade dos alunos sobre as informações que são colocadas para estes. Isso acabou não acontecendo anteriormente, então a tarefa era tentar proporcionar isso com as mudanças.

Uma das principais mudanças foi a de que as atividades impressas deixaram de ser as únicas a serem realizadas para se tornarem um complemento de outras atividades que seriam realizadas com uma interação maior. Essa é uma das estratégias demarcadas por Garcia et al. (2020), que complementa atividades online de forma síncrona, com horários pré-estabelecidos.

Com isso, outros tipos de atividades são colocadas e novas ferramentas adicionadas. A nova utilização do aplicativo *Whatsapp*, que anteriormente estava sendo usado apenas como ferramenta de informes, passa a ser como uma sala de aula que, para a Educação Física tornou-se importante por permitir o envio de vídeos sobre as práticas corporais trabalhadas, o que dava um dinamismo maior às aulas.

Inicialmente, pensamos em integrar a plataforma *Google Classroom* para o envio e recebimento de material, da qual permaneceu por duas semanas. Os pais e os alunos sentiram muitas dificuldades em utilizar esta ferramenta. Desta forma passamos a realizar o envio e recebimento das atividades pelo próprio aplicativo de mensagens instantâneas.

Na Escola A e na Escola B foram estipulados horários para o envio das atividades e a disponibilidade do professor para tirar dúvidas, permanecendo o dia e horário em que as aulas aconteciam no presencial. Nas turmas matutinas, por exemplo, as atividades eram enviadas e explicadas pelo professor por meio de vídeo ou de áudio das 7:30 às 8:30 para todas as turmas e, os alunos possuíam o horário de 8:30 às 11:30 para tentar realizar a atividade tirando dúvidas com o professor pelo próprio *Whatsapp*. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) esclarecem que a disciplina de horários para o cumprimento da realização das atividades é uma das peculiaridades que diferencia o Ensino Remoto da modalidade EAD.

Em uma das atividades enviadas para uma turma de 4^o ano da Escola A, foram enviados vídeos demonstrando as formas de equilíbrio da Ginástica em várias posições de apoio. Eram vídeos curtos de no máximo 30 segundos, demonstrando cada vídeo uma posição. Cada vídeo era seguido de um áudio ou um pequeno texto do professor, explicando a posição.

Após isso, um novo áudio ou um novo texto pedia para que os alunos criassem uma posição de equilíbrio diferente das demonstradas no vídeo e gravasse um vídeo de no máximo 10 segundos, ou enviasse uma foto na posição explicando a mesma. Isso segue um segundo princípio do Ensino Remoto, que segundo Garcia et al. (2020), é o da problematização, que consiste em propor desafios ou problemas para os alunos solucionarem.

Na Escola C, os vídeos enviados eram de autoria do próprio professor, contendo a demonstração e explicação da atividade e, tentando estimular a interação dos alunos de forma síncrona e, dialogar com eles sobre a temática da aula. Já na Escola D, foi realizada uma metodologia mais ousada, utilizando *Webconferências* por meio do aplicativo *Google Meet*, no qual as aulas eram transmitidas ao vivo no mesmo horário em que aconteciam as aulas presenciais, também como uma forma de disciplinar horários.

A utilização desta ferramenta permitia uma interação mais próxima do presencial, adicionando ainda a possibilidade de apresentação de slides para que os alunos visualizassem as vivências por meio de imagens contendo descrições das práticas corporais e, com a explicação do professor em tempo real.

Esta estratégia seguiu o princípio da atenção, que segundo Garcia et al. (2020) exige a reflexão dos alunos, além de interesse e motivação, e o professor como alguém que incentiva e esclarece os alunos. O que foi proporcionado com as *Webconferências* em tempo real. Entretanto, apesar

de obtermos êxito em alguns aspectos, dificuldades foram constatadas, algumas que permaneceram da experiência anterior e outras que surgiram com a utilização das novas ferramentas e estratégias.

A primeira foi que muitos alunos continuaram não “frequentando” as aulas remotas, seja por dificuldades de ter conexão de internet de qualidade, seja pelo fato de o aparelho utilizado para acompanhar atividades síncronas, geralmente um celular, estar em posse do membro da família que precisava sair para trabalhar no mesmo horário das aulas, o que nos levou a flexibilizar as atividades síncronas para que os alunos com essa dificuldade a realizassem de forma assíncrona.

A segunda era que, os alunos por diversas vezes não possuíam um espaço adequado em casa para gravar ou fazer fotos do que era solicitado. O que nos faz refletir que o Ensino Remoto tirou a privacidade não somente dos professores, mas também dos alunos que se sentiam envergonhados de mostrarem suas moradias nas imagens.

A terceira era a falta de memória nos dispositivos (celulares ou *Notebooks*) para armazenar vídeos e fotos e até mesmo organizá-los. Pois os arquivos das aulas acabavam misturando-se com os arquivos pessoais, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos docentes, visto que nem todos podiam ter outro aparelho somente para isso. Em especial o professor, teve que arcar com os equipamentos e pacotes de internet com seus próprios recursos. Visto que a limitação tecnológica de aparelhos mais “baratos” também era um agravante.

d) Da avaliação

Para Garcia et al. (2020) a forma de acompanhamento da aprendizagem, na qual o professor tem autonomia para realizar, diferencia-se no Ensino Remoto, apenas pelo uso das ferramentas digitais disponíveis. Quanto a isso, utilizamos: caderno virtual de anotações;

portfólio; e relatório. Também utilizamos como instrumentos de avaliação: desenho; álbum de fotos e coletânea de vídeos.

O caderno virtual de anotações funcionou como um caderno físico, mas as anotações eram feitas em aplicativo já instalado no *Notebook*. Esse instrumento era necessário para organizar as informações coletadas pelo *Whatsapp*. Pois como mencionamos anteriormente, os arquivos das aulas misturavam-se com os arquivos pessoais em grande quantidade no dispositivo de celular. Portanto, era necessário para o controle das atividades.

O portfólio e o relatório se assemelhavam pelo fato de os dois funcionarem como um diário das atividades ocorridas. Entretanto, o portfólio continha informações mais detalhadas como a descrição completa da atividade, imagens e links dos vídeos enviados pelos alunos. Com esse instrumento foi possível, inclusive, enviar informações importantes para a secretaria de Educação acerca do funcionamento do Ensino Remoto nas escolas.

O desenho foi usado como um dos instrumentos de avaliação das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, pois era a melhor forma com que as crianças desta faixa etária conseguiram expressar o aprendizado. Sabíamos que um aluno de 6 anos de idade (1º ano) não conseguiria escrever um conceito elaborado de andar, pela própria limitação do domínio reduzido da escrita (eram alunos ainda em início de processo de alfabetização) e do estágio de desenvolvimento em que se encontrava para poder emitir resposta mais elaborada.

O álbum de fotos e a coletânea de vídeos possibilitou o registro da criatividade dos alunos. Pois nos desafios propostos, os alunos buscavam soluções para as problemáticas que iam muito além do que era solicitado. Um desses exemplos era a superação da redução de espaço e da utilização de materiais alternativos para realizar certas atividades. Por exemplo, ao

desafiar os alunos a escolher um implemento da Ginástica (arco, bola, massa, fita, corda) e demonstrar duas ou três formas de manipulação dos mesmos, houve alunos que substituíram o uso da massa, por garrafas pet, ou o uso da corda por um trançado feito com sacolas plásticas.

Além disso, a riqueza de movimentos que surgiam nos vídeos fez com que organizássemos uma apresentação virtual com algumas turmas, fazendo um compilado dos vídeos de cada alunos realizando movimentos diferentes utilizando uma música de fundo escolhida pelos mesmos. Em turmas da Escola B, por exemplo, não foi possível a construção do compilado, mas os vídeos foram reunidos em uma pasta virtual de acesso a todos.

Uma das dificuldades que até o momento atual ainda é objeto de dúvida é quanto aos direitos de imagens dos alunos. Pois vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Belém não publicou nenhuma resolução que normatizasse as regras do Ensino Remoto, o que abriu brechas para diversas interpretações. Uma lição que fica para as próximas experiências com esta modalidade de ensino.

Desta forma, vimos que quanto a avaliação, podem ser usados instrumentos que se aproximam dos que eram utilizados no ensino presencial, com a diferença da utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Considerações finais

Consideramos a partir do exposto neste capítulo que, primeiramente, o Ensino Remoto possui peculiaridades que o diferenciam da Educação à distância, não podendo ser confundidos. Pois o a Educação a Distância (EAD) possui legislação que a define e a regulamenta.

Outrossim, o Ensino Remoto precisa se aproximar da forma de organização do ensino presencial, especialmente com disciplinarização de

horários e, deve ser encarado como algo provisório, que veio para suprir uma necessidade extrema diante de uma pandemia que já dura dois anos.

Um ponto fundamental a se destacar é que, o funcionamento do Ensino Remoto com êxitos precisa de recursos necessários, para que condições objetivas possam proporcionar o acontecimento deste ensino com o mínimo de qualidade. Portanto, fornecer auxílio de equipamentos e ajuda financeira a escolas, professores e alunos é fundamental.

Quanto a experiência vivenciada pelo professor de Educação Física na rede municipal de Belém, pudemos observar que ela se deu de formas diferentes nas quatro escolas diferentes, embora apresentasse algumas semelhanças.

No que se refere ao planejamento, as peculiaridades da Educação Física como disciplina que envolve vivências corporais trouxeram um desafio ainda maior para planejar aulas em tempos de distanciamento entre os sujeitos. Além disso, o planejamento tornou-se mais flexível que o comum por causa da experiência inédita de ensinar remotamente em uma rede pública de ensino.

Quanto a sua execução, dificuldades foram enfrentadas mesmo com mudanças de metodologias, estratégias de ensino e ferramentas digitais. Pois as desigualdades sociais e Educacionais influenciam diretamente nas condições de implementação do Ensino Remoto e, não podem ser desprezadas. Desta forma os fatores socioeconômicos devem ser levados em consideração.

O mesmo pode-se dizer da avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, os professores aprenderam a utilizar outras ferramentas, especialmente as das Tecnologias da Informação e Comunicação, o que possibilita mudanças nos rumos que os docentes darão para suas formações, o que não exime o

poder público de fornecer acesso a uma formação de professores de qualidade.

Outro fator positivo é o de que os alunos desenvolveram potencialidades que antes não estavam afloradas no ensino presencial, pelo fato de o Ensino Remoto exigir mais autonomia e criatividade dos discentes, o que observamos em diversas experiências vividas pelo professor. Isso nos leva a crer que apesar de não substituir o ensino presencial, o Ensino Remoto pode ajudar a levar a Educação nas regiões mais longínquas do país.

Referências

- ALMEIDA, Luis Rogério Gomes de. **Ensino colaborativo de eletrônica em ambiente síncrono e assíncrono usando software livre**. (Dissertação). Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP: 2010.
- BAPTISTA, Gloria Lontra. O ensino remoto emergencial e os desafios de uma professora de Educação Física que atua no Ensino Fundamental. **Revista Fluminense de Educação Física**. V.1, n. 1, Set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/50362>. Acesso em: 7 de novembro de 2021.
- BRANDÃO, Pedro Paulo Souza; GOMES, Maria Rosilene Maués; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Ensino Remoto na perspectiva Freireana: limites e possibilidades para prática crítico-libertadora. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 2296–2322, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665509>>. Acesso em: 9 nov. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>. Acessado em: 01 de março de 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3-4, 26maio.2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino Remoto Emergencial:** proposta de design para organização de aulas. Natal-RN: SEDIS/UFRN, 2020.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de covid-19: Reinvenção e desigualdade. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa, **Revista Prática Docente.** v. 6, n. 1, eo12, jan/abr 2021. Disponível em: < <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995/454>>. Acesso em: 7 de novembro de 2021.

LANA, Raquel Martins. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **CSP: Cad. Saúde Pública** 2020; 36(3). Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n3/1678-4464-csp-36-03.e00019620.pdf> Acesso em 12 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga-SP, v.5, 2020.

OPAS/OMS. **Folha informativa sobre Covid-19**. Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

OPAS/OMS. **Considerações para medidas de saúde pública relacionadas a escolas no contexto da COVID-19**: Anexo às Considerações para o ajuste de medidas sociais e de saúde pública. Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial da Saúde. 14 de setembro de 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52682/OPASWBRACOV19-2020112_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

PEREIRA, Lucas Guilherme. As dificuldades do Ensino Remoto na disciplina de Educação Física. **Anais Educação em foco: IFsuldeminas**, v.1, n.1, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/1>. Acesso em: 7 de novembro de 2021.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Lutas e a formação de professores de educação física: reflexos na atuação profissional de docentes da rede municipal de educação de Belém – PA. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 79-87, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfísica/index>. Acesso em: 7 de novembro de 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 15, p. 1-24, 2020.

O lugar dos jogos eletrônicos e do gênero na BNCC: necessidade de legitimação da educação de gênero na Educação Física escolar

*Marcio Antonio dos Santos Raiol*¹

*Elane Cristina Pinheiro Monteiro*²

*Carlos Afonso Ferreira dos Santos*³

Introdução

Na sociedade contemporânea, muitas tecnologias encontram-se tão incorporadas na vida cotidiana que deixam de ser percebidas. Entretanto, é preciso um olhar mais atento sobre o uso das tecnologias e suas transformações no contexto escolar, principalmente na relação instituição e sociedade, implicando a possibilidade de alteração das práticas pedagógicas.

Na área da Educação Física, o debate referente às implicações da tecnologia no contexto escolar não gozou de prestígio no Movimento Renovador nas décadas de 1970 e 1980. Contudo, existem clássicos estudos entre as décadas de 1990 e 2000 que começaram a pensar sobre as influências e possibilidades de discussão sobre as novas tecnologias nas aulas de Educação Física.

Betti (2001) ressalta que, caso a escola não cumpra a função crítica de problematizar os elementos da vida social que fazem parte da rotina

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA). E-mail: marsraiol@gmail.com.

² Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Professora da UFPA, lotada na Unidade Acadêmica Escola de Aplicação (EAUFPA). E-mail: elanepinheiro@ufpa.br.

³ Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Soure (SEMED). E-mail: afonso.fersantos@gmail.com.

dos alunos, no caso específico das mídias, elas poderiam se transformar em inimigas da Educação Física escolar.

O trabalho de Feres Neto (2003) apresenta outro forte argumento para o trato das novas tecnologias nas aulas de Educação Física como conteúdo. Segundo o autor, inspirado em Lévy (1997), tem ocorrido, em nossa sociedade, um amplo processo de virtualização que modifica, cotidianamente, as formas de ser da realidade e dos fenômenos que a constituem. Assim, o esporte e as práticas corporais não podem mais ser compreendidos sem levarmos em consideração o seu processo de virtualização.

Nesse contexto se apresentam os jogos eletrônicos, os quais, para Santos e Moita (2011), compõem o universo das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Tais jogos, na contemporaneidade, configuram-se como um artefato cultural promotora em potencial de aprendizagem, superando sua utilização por mera diversão. No entanto, cabe a necessidade de avanço em pesquisas que objetivem compreender as especificidades de tal fenômeno, para um melhor entendimento e aproveitamento de sua utilidade pedagógica (JOHNSON, 2005).

Ao mesmo tempo em que capazes de promover a aprendizagem, enquanto artefato cultural existente em nossos tempos, os jogos eletrônicos ligam-se ao mercado global de entretenimento, dominado pelas grandes potências. Como resultado disso, podem ser capazes também de moldar práticas discursivas e relações de poder entre os sujeitos e subjetivar modelos de corpos femininos e masculinos. Como destaca Moita (2007), os *games* se configuram como um universo com predominância masculina, podendo contribuir na reprodução de um modelo patriarcal de sociedade.

Em se tratando do diagnóstico dos jogos eletrônicos como possibilidade na educação escolarizada, constata-se sua presença na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em 15 de dezembro de 2017. No componente curricular Educação Física, constam como objeto de conhecimento da unidade temática “Brincadeiras e Jogos”. Importante destacar que a BNCC inclui os jogos eletrônicos no currículo da Educação Física na perspectiva da experimentação, fruição e valorização das vivências e significações trazidas pelos alunos. Não obstante, pautada em pressões neoconservadoras, a Base suprime outra temática discutida nesta pesquisa, o gênero (SÜSSEKIND, 2019).

É importante perceber que as políticas educacionais e de currículo se entrelaçam com os interesses políticos e econômicos de organizações mundiais. Com foco nas demandas do capital mundial e dos reformadores⁴ empresarias da educação (FREITAS, 2014), desenvolvem-se projetos pedagógicos para os países periféricos com discursos de ensino e educação de “qualidade para todos”. No caso da BNCC, para as escolas brasileiras, como reflete Macedo (2019), uma das estratégias utilizadas para legitimar os conhecimentos propostos é recorrer à consultoria de pesquisadores estrangeiros, reduzindo um amplo e complexo diálogo com a comunidade acadêmica local e se configurando como estratégia de colonização.

É fato que a BNCC não é currículo, mas não podemos negar que ela pretende definir o que, o como e, principalmente, o para que a escolarização deve proceder. Desse modo, o documento reflete suas concepções por meio das orientações institucionais que influenciam o trabalho docente, funcionando, por vezes, como um documento de regulação.

⁴ Nas palavras de Freitas (2014, p. 1109), “*Corporate reformers*” – assim são chamados os reformadores empresarias da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

Como já anunciava Freire (2008), o neoliberalismo, ao adentrar a educação, opera com uma lógica fatalista e mistificadora da história, na qual pouca ou nenhuma “utilidade” tem a formação que visa tornar o sujeito capaz de pensar sobre o mundo que vive, mas sim se pensa no sujeito devidamente treinado para viver em um mundo cada vez mais incerto e que restringe a sua vocação ontológica.

Cabe refletirmos criticamente, uma vez que os documentos curriculares agem como aparatos de legitimação de discursos curriculares. Assim concordamos com Laclau (2011), na medida em que ele ressalta que o nosso compromisso é com a democracia e com a diferença, ou seja, com a criação de formas de manter a luta política como possibilidade, buscando preservar a autonomia das escolas, os processos pedagógicos inovadores e a diversidade regional.

Para isto ocorrer, é preciso compreender a tamanha influência que os saberes ofertados nas instituições escolares podem exercer nos indivíduos, sem exceção, inclusive aqueles diretamente conectados a temáticas contemporâneas de expressiva relevância educativa, como o gênero. Segundo Sacristán (2000), esses saberes têm consequências tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto em suas relações sociais, e no *status* que o indivíduo possa conseguir no contexto profissional.

Em face das reflexões introdutórias, o referente trabalho tem como objetivo central discutir a possibilidade de uma educação de gênero na escola, com base no ensino dos jogos eletrônicos na Educação Física. Em vista disso, temos como questão-problema: como o ensino dos jogos eletrônicos na Educação Física pode possibilitar uma educação de gênero na escola? Para respondê-la, empreendemos investigação a normativas específicas da BNCC a respeito das duas temáticas.

É fulcral observarmos os avanços e contradições das diversas normativas e legislações, com o propósito de analisar e problematizar o

conflito de interesses que se materializam em documentos normativos e se constituem como um referencial para reformulação e implementação de currículos e projetos pedagógicos. Tais documentos normativos, por vezes, pretendem modificar ou solidificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos são legitimados no currículo e outros não.

Nesse quesito, o documento normativo investigado por este estudo é a BNCC, com interesse na análise da abordagem das temáticas “gênero” e “jogos eletrônicos”, em geral, e na Educação Física em particular. Fizemos uso do texto da BNCC, devido ao caráter normativo desse documento de orientação curricular.

A respeito dos elementos metodológicos, portanto, o estudo se configura uma pesquisa de caráter documental. Para Minayo (2004), os documentos manifestam ideias, saberes e fazeres diferenciados num determinado contexto sócio-histórico. Em consonância com a pesquisa documental, fizemos uso da técnica de pesquisa da documentação, que, para Severino (2016), refere-se a todo registro, sistematização de dados e informações providos de documentos e colocados em condições de análise pelo pesquisador.

Para dar conta do objetivo e das problemáticas apresentadas até então, a pesquisa está estruturada em mais dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro deles se debruça na análise específica relativa a menção aos termos “jogos eletrônicos” e “gênero” na BNCC, com a finalidade de entender como são tratadas (ou não são tratadas) tais questões no documento e também na Educação Física. O tópico subsequente analisa criticamente a importância do desenvolvimento de atividades elucidadoras das narrativas de gênero a partir dos jogos eletrônicos, as quais podem repercutir positivamente no cenário pedagógico da Educação Física.

Os jogos eletrônicos virtuais e a temática de gênero

Do ponto de vista legal, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a atual BNCC (BRASIL, 2018) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) preveem a preparação e atribuição de docentes para o uso das tecnologias no ambiente escolar.

A utilização qualificada das tecnologias e do conteúdo das mídias, enquanto recursos aliados ao desenvolvimento do currículo, contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital, bem como de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

- I - provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
- II - adequada formação do professor e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2013, p. 136).

No que tange à temática de gênero, destacamos sua menção no que se considerou um dos primeiros documentos de concretização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998).

Na condução desse trabalho, a postura do educador é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados. Em relação às **questões de gênero**, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos (BRASIL, 1998, p. 84, grifo nosso).

Cumprе evidenciar também que, até na segunda versão da BNCC, do ano de 2017, encontramos referências à temática. Na perspectiva desse

documento, destacamos a competência geral de número 9, com menção especial à competência específica de número 8 do componente curricular Educação Física, as quais, na segunda versão do documento, faziam menção à temática gênero.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, **gênero**, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017, p. 19, grifo nosso).

Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de **gênero**, geração, padrões corporais, etnia, religião. (BRASIL, 2017, p. 181, grifo nosso).

Em alusão as menções acima referidas, ao olharmos para os documentos, vislumbramos meios legais e normativos para o uso crítico das tecnologias e abordagem das questões de gênero no contexto escolar. No entanto, desde 2014, a sociedade brasileira é assolada com uma crescente onda de conservadorismo e intolerância, que se exacerbaram com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2018, suscitando, assim, ataques a temas tão necessários para serem discutidos nas instituições educativas.

No interior dessa análise, investigamos menções referentes a termos específicos na homologada BNCC (BRASIL, 2018), com o objetivo de analisar como são tratados em tais documentos os temas “jogos eletrônicos” e “gênero”. De antemão, lançamos a seguinte questão: os documentos apontam elementos básicos para os educandos entenderem

as referidas temáticas a partir da cultura na qual se vive e na qual terá de se localizar?

A metodologia de análise dos documentos seguiu os seguintes passos: leitura e releitura detalhada da BNCC; identificação, a partir dos descritores “gênero”, “jogo eletrônico” e seus cognatos (jogos virtuais, jogos tecnológicos), das informações contidas no documento, com marcações e anotações das ideias preliminares aos referentes temas; elaboração de quadros, em que codificamos as unidades temáticas aos seus contextos e organizamos em grupos que congregavam significados similares para melhor compreender os sentidos; e discussões e análises a partir dos referenciais teóricos, com intuito de identificar e problematizar as referentes temáticas.

Mapeando os jogos eletrônicos no componente curricular Educação Física na BNCC

Em perspectiva introdutória, cabe destacar aspectos organizacionais do primeiro documento analisado. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta competências gerais que estão distribuídas em áreas de conhecimento, e competências específicas por componentes curriculares. Os componentes curriculares possuem unidades temáticas que se desdobram nos objetos de conhecimento, em que apontam para um conjunto de habilidades⁵. Nesse sentido, uma análise prévia dessa estrutura organizacional nos evidenciou intenções de regular as aprendizagens, por meio do enfoque dado às competências e habilidades específicas de cada componente curricular.

Corroboramos o pensamento de Betti (2018), quando afirma que as competências e habilidades padronizadas na BNCC, que supostamente

⁵ Em Neira (2018), o leitor poderá encontrar uma descrição mais detalhada de aspectos como estrutura e concepção de competências e habilidades da BNCC.

devem ser adquiridas pelos estudantes durante a escolarização básica, fazem parte de uma trama que, por meio das avaliações em larga escala, pode culminar na fruição de um projeto Global de BNCC. No caso específico da Educação Física, o autor reforça que a Base é problemática quanto ao estabelecimento de critérios para a seleção dos objetos de conhecimento para cada nível de ensino. Centramos, por ora, na análise do objeto de conhecimento jogo, em específico, os jogos eletrônicos.

As menções referentes ao termo “jogos eletrônicos” e seus cognatos aparecem na BNCC proposta para o Ensino Fundamental, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente na Arte e na Educação Física, componentes curriculares da referida área, juntamente com Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Na Educação Física, os jogos eletrônicos aparecem como parte da cultura corporal de movimento, sendo objeto de estudo da unidade temática brincadeiras e jogos. É importante notar que, especificamente na Educação Física, os jogos eletrônicos são vislumbrados como um objeto de estudo, com valor em si, devendo ser trabalhado e concebido como um conhecimento cultural da escolarização básica. No que diz respeito às habilidades que traçam os objetivos das aprendizagens para os alunos na BNCC com os jogos eletrônicos, destacam-se:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. (BRASIL, 2018, p. 233).

Embora se apresentem nas habilidades como conteúdos a serem trabalhados, se faz importante evidenciar a fragilidade da proposta na BNCC. O documento sugere que os jogos eletrônicos sejam um tema abordado para as crianças do sexto e sétimo ano somente, sem extensão para o quarto, quinto, oitavo e nono anos. Além disso, não há justificativas para sua não inclusão nos anos referidos, impossibilitando a inclusão de crianças nas novas formas de lazer que a cultura tecnológica oferece. Se analisarmos criteriosamente essa divisão estabelecida na BNCC, observaremos que o documento indica a abordagem das práticas corporais, dispostas em unidades temáticas de forma diferenciada, como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Disposição das unidades temáticas da Educação Física na BNCC e o objeto de conhecimento jogos eletrônicos.

Unidades temáticas	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Objeto de conhecimento Jogos Eletrônicos
Esportes	1º ao 9º ano	-
Ginásticas	1º ao 9º ano	-
Danças	1º ao 9º ano	-
Lutas	3º ao 9º ano	-
Práticas corporais de Aventura	6º ao 9º ano	-
Brincadeiras e jogos	1º ao 7º ano	6º e 7º ano

Fonte: Elaboração dos autores, conforme disposto na BNCC (BRASIL, 2018).

Os dados do Quadro 1 evidenciam que o esporte, a ginástica e a dança aparecem em todos os anos, tanto iniciais como finais do Ensino Fundamental, com exceção das lutas que não são abordadas no primeiro e no segundo ano. Já as práticas corporais de aventura aparecem apenas para os dois últimos blocos dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto as brincadeiras e jogos não se apresentam no último bloco dos anos finais, oitavo e nono anos. Por fim, o objeto de conhecimento “jogo eletrônico”, abordado exclusivamente na unidade temática brincadeiras e

jogos, aparece somente para as crianças do penúltimo bloco dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto e sétimo anos).

É inegável reconhecer que os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças no entretenimento de uma parcela significativa de crianças e adolescentes, proporcionando a esse grupo de sujeitos o acesso cada vez mais prematuro aos mais diversificados jogos eletrônicos, seja por meio do celular, *tablet*, *consoles* ou computadores.

A imersão de crianças e adolescentes de diferentes idades em práticas com jogos eletrônicos, por consequência, nos leva a questionar: a abordagem dessa temática apenas no sexto e no sétimo ano na BNCC responderia às necessidades sociais da atualidade, na perspectiva de uma construção crítica do conhecimento, com vistas à superação da reprodução? Concordamos com Betti (2018, p. 165) quando destaca a falta de zelo com a temática. Segundo ele, “[...] no último ciclo aparecem repentinamente os ‘jogos eletrônicos’, sem qualquer tipo de consideração sobre eles, o que é lamentável, pela importância que têm tais jogos nas culturas infanto-juvenis” (BETTI, 2018, p. 165).

A preocupação acenada por Betti (2018) se fundamenta na forma como a temática foi proposta de forma isolada para o penúltimo bloco das séries finais do Ensino Fundamental. Isso impossibilita a organização de uma sequência interpretativa e compreensível no decorrer dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, para que os alunos apreendam de forma crítica e contextualizada esse objeto de conhecimento.

Nesse sentido, em acordo com Neira (2018) e Betti (2018), ressaltamos que as imprecisões sobre o objeto de conhecimento “jogos eletrônicos” na BNCC, com efeito, expressam uma gama de problemáticas relativas à compreensão da Educação Física pelo documento.

Embora a Base reconheça as práticas corporais como objeto de estudo, assim como a interlocução desse objeto com a dimensão da

cultura, percebemos lacunas e ausência de critérios quanto à organização do conhecimento das práticas corporais no documento em questão. O que mais nos preocupa é que, dada a magnitude da BNCC, caso os sujeitos atuantes na formação inicial e continuada de professores e as escolas não produzam críticas e alternativas, a tendência é termos construções curriculares ainda mais problemáticas nas escolas.

No caso específico dos jogos eletrônicos, não queremos negar o significado que tem ao campo da Educação Física brasileira um documento nacional de orientação curricular citar o referido tema como um objeto pertencente à escolarização básica da juventude, ainda que de modo sucinto. Todavia, nossos questionamentos dizem respeito aos critérios e à forma de organização desse conhecimento, que, a nosso ver, não foram devidamente explicados, mas que, no campo da tradução pedagógica nas escolas, podem ganhar novos significados.

O lugar da temática “gênero” na versão final da BNCC

A legitimidade das escolas no tratamento de temáticas sociais, com as quais os alunos se veem confrontados no seu dia a dia, embasa-se na Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, o qual ressalta as relações dos conteúdos curriculares com os valores fundamentais aos interesses sociais. Entretanto, é a partir dos PCN's (BRASIL, 1998) que se vislumbra o reconhecimento das temáticas “orientação sexual” e “gênero”, inseridas em um conjunto de temas possíveis de serem discutidos nos currículos de diferentes áreas.

Entretanto, principalmente nas últimas duas décadas, com o crescente avanço de grupos neoliberais e neoconservadores sob o discurso pautado nos valores da família tradicional, tipificando aquilo que Santos (2007) denominou de fascismo social, temos presenciado uma verdadeira cruzada de questionamentos, em geral fundamentados em inverdades

pseudocientíficas sobre a temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Esse cenário atual materializa o que Apple (1999, p. 67) já pontuava sobre tais grupos.

Poderosos grupos dentro do governo, da economia e dos movimentos sociais “populista-autoritários” conseguiram redefinir – não raro com grande retrocesso – os termos do debate nas áreas da educação, da previdência social e outras áreas do bem comum. O propósito da educação está sendo mudado [...] Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”.

A par desse cenário, as análises apresentadas nessa parte do escrito se referem à BNCC com a inclusão da etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Nosso objetivo foi identificar, na versão final da Base, a proposta para a legitimação da temática de gênero nas instituições educativas.

Inicialmente, mapeamos, no texto da BNCC, a palavra “gênero”. Feito isso, encontramos 64 referências à palavra na área de Linguagens, mas especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, referindo-se à categoria das diferentes linguagens constituídas pela oralidade, escrita e outras práticas de linguagem contemporâneas que circulam em diferentes esferas (gênero textual; gênero literário; gêneros verbais e híbridos; gêneros digitais; gêneros discursivos; gêneros musicais).

Adicionado a isso, na referida versão da Base, não encontramos a relação do termo “gênero” com o conceito teórico discutido nos estudos críticos sobre gênero. Isso quer dizer que não identificamos qualquer menção sobre gênero que possibilite aos professores condições para

discutirem essa temática enquanto construção social e cultural (LOURO, 2014), sem ataques descabidos a professores, alunos e gestão escolar.

Destaca-se também que, ao revisitarmos a versão anterior da BNCC (BRASIL, 2017) e olharmos sua versão final (BRASIL, 2018), a sensação é a de que o documento passou cuidadosamente por um crivo moralizador, com intenções explícitas de retirar qualquer trecho que faça alusão às possibilidades de a temática de gênero ser legitimada e inserida nas práticas curriculares, a fim de permitir a crianças e adolescentes refletir sobre as diversas formas de preconceito que giram em torno da construção do masculino e feminino, bem como sobre a marginalização imposta pela sociedade para os que não se encaixam em tais padrões.

Preocupa ainda que, com a retirada de temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, entre outros, novamente, no campo da discussão curricular, retrocedamos para concepções tradicionais, uma vez que presenciamos que a versão final da BNCC pensa os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências como alguma coisa que pode ser ensinada e desenvolvida desvirtuada das questões de poder, da cultura, da política, da economia e do corpo.

Com a retirada da temática referente ao gênero e outras importantes questões socioculturais de sua versão final, a BNCC, embora fale em democracia e justiça social, quando pensa e descreve o que se deve ensinar para as crianças e a juventude brasileira, concebe os conteúdos apenas como um emaranhado de informações a serem assimiladas pelos estudantes. Por isso mesmo, ela reforça a ideia de educação como treinamento, com fins técnicos e objetivos, como postularam Candau (2012) e Freire (2003, 2008, 2017). Além disso, a partir do momento que se escolhe não ampliar a noção de currículo, o documento corrobora o histórico processo de opressão sofrido por diversos grupos sociais na modernidade.

Sendo assim, cabe refletirmos se nos termos de Marx e Engels (2007) e Adorno (2009) não seria ideológico o discurso que, ao falar de democracia e justiça social nas suas disposições práticas, oculta um conjunto de saberes e experiências que já são excluídos da sociabilidade moderna.

Apontamentos para legitimação das narrativas de gênero nas atividades com jogos eletrônicos na educação física

Segundo o documento mapeado por esta pesquisa, além de identificarmos a omissão da temática de gênero como importante tema a ser abordado na Educação Básica, ao se propor os jogos eletrônicos como objeto de estudo nas aulas de Educação Física, não identificamos qualquer menção que remeta à preocupação com as narrativas nas dinâmicas dos *games*, com as relações de gênero que se apresentam como naturais nos jogos e podem influenciar na formação de identidades individuais e sociais.

Devemos compreender que os jogos eletrônicos, como objeto de estudo, assumem funções educativas. Sob este ponto argumentativo, cabe a necessidade de questionar as narrativas dos *games* que produzem modos de existência e padrões de gênero que, dependendo do jogo, podem transmitir experiências aos educandos com uma violência invisível que atinge principalmente os alunos que não se encaixam nos padrões identificados nas narrativas propostas no jogo. Desse modo, cabe aos docentes, em seus planejamentos, manterem-se atentos e críticos, pois tais jogos não são neutros, inocentes e desinteressados, ao contrário, podem refletir interesses particulares de grupos dominantes.

A abordagem crítica da temática ou educação de gênero a partir dos jogos eletrônicos corrobora os estudos de Ferreira (2010), Batista (2010), Medeiros (2013), Bezerra (2016), Malta (2016) e Caetano (2017). Para os autores, essa relação configura um objeto passível a estudos sob diferentes enfoques teóricos e campos de conhecimento. Nessa perspectiva, interessa

a educação formal sistematizações pedagógicas as quais evidenciam narrativas de gênero nas práticas desenvolvidas com e nos jogos eletrônicos, sendo este artefato da tecnologia um campo fértil para a construção de dinâmicas que traduzem e refletem as relações de poder, discriminação e justiça social que permeiam a sociedade e, especialmente, os gêneros.

Refletido dessa forma, com objetivo de abordar criticamente as mensagens veiculadas pelos *games* sobre as relações de gênero, propomos indicar aos planejamentos docentes, referentes à temática “jogos eletrônicos”, ações pedagógicas que provoquem o pensamento e o diálogo sobre as relações de gênero que estão implícitas nas narrativas e características dos *avatares* nos mais diversos jogos eletrônicos, buscando assim caminhos para legitimar o debate de gênero tão necessário no contexto escolar, mas que intencionalmente é silenciado em pressupostos legais.

Na Educação Física, diante dos resultados obtidos, é essencial retomar a análise de Altmann (2015) na qual explica que o corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos dentro dos currículos escolares, portanto, o gênero compreende um importante marcador social de diferença nas aulas do componente curricular.

Com isso, a busca por uma educação de gênero na Educação Física escolar implica a necessidade das propostas curriculares, em suas diferentes instâncias de desenvolvimento, não serem pautadas em meras cópias de documentos oficiais, mas como aponta Libâneo (2011), garantir uma formação crítica e criativa sem nenhuma forma de discriminação, prevendo, assim, o trabalho com as práticas corporais na direção da produção. Essa produção, na dinâmica dos jogos eletrônicos, pode resultar na desconstrução de padrões corporais e no respeito à diversidade de identidades existentes nas relações sociais.

Considerações finais

Este estudo buscou levantar algumas reflexões sobre a importância das discussões de gênero ao abordar os jogos eletrônicos como objeto de estudo na Educação física escolar. Nesse sentido centramos a análise específica na BNCC, com a finalidade de diagnosticar o tratamento dado aos jogos eletrônicos e ao gênero. A opção pela investigação da BNCC se justifica por ser um documento norteador das atividades curriculares em âmbito nacional e local, representando, uma fonte que, em nossa pesquisa, poderia potencialmente abordar os jogos eletrônicos e o gênero em seu corpo.

Na BNCC, verificamos que a menção ao termo “jogos eletrônicos” aparece no Ensino Fundamental, nos componentes Artes e Educação Física, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo que, na Educação Física, sua abordagem está prevista apenas para o sexto e o sétimo ano. Esse dado nos coloca diante de questionamentos sobre a pouca frequência do aparecimento do termo, sobretudo quando avaliamos a necessidade de alunos dos anos iniciais e das séries finais também terem o contato formativo com esse elemento da cultura contemporânea.

No que diz respeito à legitimação da temática “gênero” na BNCC, a situação não é diferente. A perspectiva de gênero adotada nos pressupostos teóricos do presente estudo não tem lugar legitimado. Por tal motivo, não foram identificadas menções ao termo “gênero” voltadas à possibilidade de os professores da educação básica discutirem essa temática enquanto construção social e cultural. A sensação é de que, com relação a esse tema, o documento passou por um crivo moralizador, com intenções explícitas de retirada de trechos que aludem a essa possibilidade. Entendemos, com isso, que, apesar de a BNCC dissertar sobre democracia e justiça social, ainda está muito distante de nortear saberes e experiências conectadas à educação de gênero.

De modo geral, entendemos que a BNCC limita a sistematização dos jogos eletrônicos apenas a um perfil de estudante, e tenta silenciar as possibilidades de discussões pedagógicas referentes à temática de gênero. Em outras palavras, o documento não propõe direcionamentos explícitos acerca da possibilidade de se tratar ou refletir sobre uma educação de gênero por intermédio dos jogos eletrônicos. De modo diferente, mas também legítimo, propõe sua experimentação para a identificação das exigências corporais de educandos, necessárias a esses jogos; possibilidade aquém das pretensões contemporâneas da Educação Física.

Diante disso, com vistas a sanar possíveis lacunas apresentadas pelo documento, propomos, com este estudo, contribuir com o planejamento de docentes a partir de reflexões acerca da relevância contemporânea de a educação de gênero marcar presença em suas práticas curriculares, sobretudo com e por meio dos jogos eletrônicos.

Os limites encontrados no referente estudo se referem à impossibilidade de realizar investigação que se debruçasse no cotidiano das atividades pedagógicas para, com isso, propor possibilidades mais efetivas de práticas com os jogos eletrônicos na direção de uma educação de gênero. Consideramos, nesse sentido, que a pesquisa de caráter interventivo com os jogos eletrônicos pode contribuir, de modo ainda mais qualificado, com o conhecimento da Educação Física no que tange às possibilidades educativas e formativas com as novas tecnologias, em particular os jogos eletrônicos, considerando-se o fato desse fenômeno cultural não se apresentar de forma desinteressada quando trabalhado pedagogicamente na educação escolar.

Dessa forma, o conhecimento apresentado nesta pesquisa, e por outras que, porventura, venham a se materializar em forma de produção acadêmico-científica, colaborará com o campo da Educação Física, da Educação e com as múltiplas realidades escolares, nas quais as pretensões

de docentes com o debate e discussão de gênero estejam no norte de seus objetivos curriculares.

Para que os jogos eletrônicos modifiquem as relações estabelecidas entre jogo (fenômeno) e jogador (sujeito), mediante a resolução de problemas desafiadores no próprio ato de jogar, tal como se observa nas relações de saber-poder que envolvem o marcador social “gênero”, mais intervenções e olhares críticos precisam ser lançados a essa prática da cultura tecnológica contemporânea, a fim de que a manifestação corporal de estudantes na Educação Básica ocorra de forma livre e respeitosa, desatrelada das regras, dos valores e das normas hierárquicas e hegemônicas da sociedade na qual vivemos.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BATISTA, Micheline; Ferreira, Jonatas. **Second life: corpo e identidade no mundo virtual**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Ed. Fís. Escolar**, São Paulo, ano IV, v. 1, jul. 2018.
- BETTI, Mauro. Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar? **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p.125-129, jul./dez. 2001.

- BEZERRA, Flávio. **Identidades e poderes no World of Warcraft**. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/metaspne>>. Acesso em: 10 set. 2020
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional.
- CAETANO, Mayara. **Performances de Gênero nas Relações entre Jogadores e Avatares: Dinâmicas com O Game Rust**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2017.
- CANDAU, Vera. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FERES NETO, Alfredo. A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas. In: BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

JOHNSON, Steven. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Capítulos 2, 4 e 6. Editora UERJ, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, 32. reimp. Cortez, 2011.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

MALTA, Aline. **Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

- MEDEIROS, Márcia. **Jogos eletrônicos, mundos virtuais e identidade: o si mesmo como experiência alteritária.** 2013. 241f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2013.
- MINAYO, Maria. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOITA, Filomena. **Relações de gênero nos games: os estabelecidos e os outsiders.** Campinas: Alínea, 2004.
- NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte,** Campinas, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- FERREIRA, Fernanda Andrade Ramos. **A influência dos jogos eletrônicos e do gênero sobre o comportamento social dos jovens da geração Y.** 2010. 76f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos,** São Paulo, v. 79, p. 71-94, nov. 2007.
- SANTOS, Anita; MOITA, Filomena. Os jogos como contextos curriculares: um estudo das construções de gênero no “The SIMS”. **SciELO Books,** Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- SÜSSEKIND, Maria. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

A Educação Física em São Francisco do Pará: prática pedagógica e realidade escolar

*Shirley Alves Figueiredo*¹
*Manoel Raimundo Monteiro Brito*²
*Vera Solange Pires de Sousa*³

Introdução

Este estudo se deu a partir da nossa inquietação como estagiários do curso de Educação Física, observando dentro da escola as aulas do Professor e sua metodologia de ensino. Essa temática nos fez refletir a relevância do estudo para a Universidade (UEPA), em trabalhar com os alunos tanto a teoria como a prática dos conteúdos que fazem parte da disciplina Educação Física na Escola, pois a partir da prática do conteúdo curricular poderemos fazer com que a sociedade tenha conhecimento desses conteúdos e exija sua aplicabilidade nas aulas, nas escolas. Se há um conteúdo da disciplina Educação Física e sua aplicação não está sendo garantida aos alunos. A essa disciplina não é dada devida importância e o professor somente utiliza o espaço da bola e da sombra. Por qual motivo o

¹ Graduada em Pedagogia Unama, Pós Graduação pela Faci, Graduada em Direito pela Estacio, Graduada em Educação Física pela UEPA, Concluinte na Pós-graduação em Direito Civil pela Unama - (Email: shirleyiml@hotmail.com).

² Graduado em Letras habilitação em Língua Portuguesa pela UFPA, Graduado em Educação Física pela UEPA - (Email: mmonteyro.rmb11@gmail.com)

³ Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1999). Especialização em Estudos do Lazer com pesquisas sobre o processo criativo corporal dos jovens de Gangue do Bairro da Parolândia, da Cidade de Moju no Pará (2000). Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Pará (2007). Docente IV da Universidade do Estado do Pará. Departamento de Artes Corporais. Professora Extensionista da Uepa. pesquisa sobre formação humana pela via da criação artística através do teatro. Integra o Grupo de Pesquisa Resignificar/ UEPA onde coordena a Linha de Pesquisa Corpo, Cultura e História das Pedagogias. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa PERAU - Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia, da Universidade Federal do Pará. Vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPERUAZ (ICED/UFPA) onde coordena a Linha de Pesquisa Arte e Interculturalidade. Experiência em Artes cênicas (Teatro, Performance).

(E-mail: soldurui@hotmail.com)

professor de Educação Física não se preocupa com as atualizações do conteúdo curricular para ministrar suas aulas, assim como, não há uma preocupação com sua formação continuada, e além do muro da escola não há um debate permanente sobre a sua intervenção no cotidiano do espaço escolar.

Dessa maneira, nos perguntamos, porque o Professor de Educação Física Escolar negligencia o conteúdo obrigatório da disciplina em suas aulas práticas. Quais conteúdos são utilizados em suas aulas diárias na escola, qual sua metodologia de ensino, como é realizada essa prática em suas atividades diárias. Sabemos que o Professor de Educação Física escolar tem o dever de trabalhar o corpo, a mente, o movimento corporal dos alunos, por isso, devemos observar as aulas desse professor na escola para saber se ele aplica esse conteúdo obrigatório.

Neste constructo nosso debate vem se dá no sentido de compreender que a Educação Física ainda se restringe ao aspecto das brincadeiras, da queimada, do futebol, deixando excluídos os conteúdos curriculares que são: Ginástica; Dança; Lutas; Esporte, Jogos, Capoeira, sendo obrigatórios nas aulas de Educação Física Escolar.

Assim, nossa pesquisa se faz pertinente, haja visto em se tratar de um assunto ao qual o professor de Educação Física Escolar é um dos protagonistas da prática educativa da escola e ao mesmo tempo contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos inseridos nesta.

Durante nosso estágio supervisionado encontramos impasses, quanto à utilização desses conteúdos que deveriam estar presentes nas aulas práticas do professor de Educação Física, porém o que presenciamos foi a negligência de se utilizar esses conteúdos na prática das aulas de Educação Física, dessa maneira cabe nossa indagação: Como se dá o trabalho pedagógico do professor de Educação Física numa escola no

município de São Francisco do Pará, haja os entraves que fazem com que suas práticas sejam omissas; Que conhecimentos e metodologias de ensino o professor de Educação Física da Escola utiliza no trabalho pedagógico, de acordo com o planejamento anual dos conteúdos que deveriam ser aplicados em suas aulas no dia a dia.

Nossa pesquisa foi pautada na Pesquisa de Campo de Abordagem Qualitativa. A pesquisa deu início em agosto de 2019, no começo do mês aonde fomos até a Escola para levar os documentos de apresentação, TCLE, e de autorização para iniciarmos a pesquisa, pois esses documentos precisavam ser assinados e autorizados pela Direção da escola, dando livre acesso para começarmos nossa pesquisa. Na semana seguinte retornamos a escola para observar as aulas da professora de Educação Física. Dando prosseguimento a nossa pesquisa continuamos observando as aulas da professora a semana toda. Aplicamos a entrevista com a professora, assim como solicitamos os planos de aula, o plano de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Segundo Teixeira (2010, pg.117), “a pesquisa qualitativa tem as características: o pesquisador observa os fatos pela ótica de alguém interno a organização; a pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; a pesquisa enfatiza o processo de acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo; o enfoque da pesquisa é dialético”. Isso confere a pesquisa bastante flexibilidade; a pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados (a observação, o questionário, a entrevista, e os planos de aula).

Assim, a escolha por esse tipo de pesquisa nos proporcionou maior aproximação com os dados pesquisados e dessa maneira trabalhamos com nossas experiências como estagiários para a demonstração do nosso estudo.

Trabalhamos a Pesquisa de Campo, tendo como local a Escola Municipal no município de São Francisco do Pará em que utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação não participante para captar as informações sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para analisá-los na pesquisa, utilizaremos o PPP da escola, o plano de ensino da professora e seu plano de aula. Nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão, afim de subsidiar nossa observação e comprovar as práticas de aula da professora.

O método observacional é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos interessantes. “Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais” (GIL, 2008, p. 16).

Para (Triviños, 1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador/entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além

de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, por meio de um porta voz, representações de determinados grupos.

A amostra foi constituída a partir de caráter intencional, apresentando como critério de inclusão: a) ser professor efetivo do cargo e carreira b) concordar com a participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por se tratar de uma pesquisa que envolverá ser humano, assumimos ao longo da investigação a responsabilidade ética com todas as diretrizes e normas regulamentadoras contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12 (BRASIL, 2012). O projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa CCBS/UEPA – Curso de Educação Física –Campus III.

Dessa maneira foi dividida em Seções o que trabalharemos no nosso artigo. Na 1ª Seção, Trataremos da Origem dos Conteúdos da Educação Física no Brasil, como esses conteúdos poderão ajudar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na praticidade para aplicação nas aulas no espaço escolar; na 2ª Seção iremos trabalhar as Práticas Pedagógicas e suas contribuições para o Trabalho do Professor. A partir desse levantamento teórico, desdobrou-se a segunda parte, na qual propomos a partir destas teorias, as formas como elas acontecem na prática, observando como a Educação Física pode acontecer no mesmo espaço, para um público semelhante, a partir das práticas pedagógicas do professor. Para isso foi feito um estudo de campo que contou com a observação de aulas e entrevistas com o professor, para com isto analisar a forma como eles entendem a Educação Física, suas concepções teóricas e metodologia de trabalho, e assim perceber em suas ações práticas como

isto ocorre. Traçando sempre um paralelo entre o a ação docente dos professores, com o seu posicionamento sobre as questões acerca da mesma na entrevista.

Com isto neste trabalho estabelece-se uma relação entre a teoria e a prática da Educação Física, e assim ajudar na formação de professores à compreensão das formas que se tem de trabalhar, apontando limites e positivities dessas concepções, e assim dar um melhor embasamento para a prática docente dos mesmos.

A origem dos conteúdos da Educação Física no Brasil

Para iniciarmos nosso estudo faremos uma breve explanação do que é o Conteúdo da Educação Física segundo Coll et al. (2000) que a definem como conteúdo uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, tec., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Dessa maneira, o Conteúdo na Escola é visto pelos alunos como um planejamento ao qual tem como função estabelecer o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo plano diretor ao qual cumpre a proposta dos PCNS, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), assim como da nova BNCC, que estabelece normas e regras para conteúdo ao qual o Professor irá trabalhar em seu plano de aula durante o ano.

A prática pedagógica do professor de Educação Física deve ser recheada de sentidos e significados e que cada ação motora se relacione com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

As aulas de Educação Física não devem apenas visar os aspectos motores, mas sim promover a construção do conhecimento de forma global, criativa e sempre sem estereótipos. Deve-se buscar sempre

respeitar o nível de maturação e experiência, que varia de criança para criança. Ou seja, não sendo possível adotar uma única forma de pular corda, nem tão pouco de lançar uma bola, de fazer um equilíbrio. Devendo oportunizar a participação de todos, sem seleção e nem exclusão.

(Libâneo,1994,p 46), “entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”!.

Isso demonstra que os alunos nas aulas de Educação Física precisam entender o que deve ser cumprido, pois existem as regras, as leis, a qual sua valoração de aprendizagem depende do desenvolvimento do ensino ao qual o Professor precisa explicar nas suas aulas afim de evidenciar todo o currículo escolar que lhe foi imposto.

De acordo com esse conceito de Conteúdo segundo Coll nos remete as seguintes indagações como: "o que se deve saber?" Aonde vai se trabalhar a dimensão conceitual, "o que se deve saber fazer?" O Professor trabalha a dimensão procedimental, e "como se deve ser?" Trabalhando a dimensão atitudinal, para que se alcance a finalidade dos objetivos educacionais. Então, dessa maneira como nos demonstra este autor os conteúdos devem ser trabalhados na sua amplitude tridimensional a qual se deve fazer um tripé desses conteúdos sempre trabalhando as três dimensões juntas, indissociáveis uma das outras, onde o Conceito, o Procedimento e a Atitude devem embasar as aulas do professor na escola, contribuindo para um aprendizado de qualidade que envolva todos os métodos e práticas para obtenção de uma aula de qualidade pautada no estudo amplo do conhecimento do indivíduo que o faça adquirir o aprendizado de uma maneira global, porque os alunos precisam entender o conceito, de onde surgiram os conteúdos da Dança, da Ginástica, dos

Jogos, das Brincadeiras, da Capoeira, para então compreender sua função, para que cada conteúdo serve em que vai contribuir no desenvolvimento das práticas corporais e dessa maneira trabalhar o procedimento atitudinal evidenciando na prática esse estudo de maneira que venha somar ao convívio social e educacional.

Portanto, os conteúdos escolares há muito tempo na história da Educação vem sofrendo transformações e se adequando a cada período para atender as classes sociais vigentes que são influenciadas por tendências pautadas ao estudo da higiene corporal, da saúde e eugenia, dos interesses militares e do nacionalismo exacerbado.

No Brasil Colônia, conforme observado por Betti (1996 apud FREITAS, 2008), registra-se a presença da Educação Física com os primeiros habitantes, os índios, com movimentos rústicos naturais tais como nadar, correr atrás da caça, lançar, o arco e flecha. Nas suas tradições incluem-se as danças. Entre os jogos incluem-se as lutas, a peteca, a corrida de troncos entre outras que não foram absorvidas pelos colonizadores.

Já com os negros que vieram ao Brasil para o trabalho escravo, conforme observado por Betti (1992 apud FREITAS, 2008), veio à capoeira. Com o instinto natural, os negros descobriram ser o próprio corpo uma arma poderosa e o elemento surpresa. A inspiração veio da observação da briga dos animais e das raízes culturais africanas.

Contudo, destaca Betti (1999 apud FREITAS, 2008, p.43) que,

A Educação Física Escolar brasileira teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Três anos depois expediu sua regulamentação, e entre as matérias a serem obrigatoriamente ministradas no primário estava a Ginástica, e no secundário, a Dança. A lei de n.º 630 inclui a Ginástica nos currículos escolares, embora Rui Barbosa não quisesse que o povo soubesse da história dos negros, preconizava a obrigatoriedade da Educação Física nas

escolas primárias de secundárias praticada 4 vezes por semana durante 30 minutos.

Havia o estudo de valores sociais na busca de homens obedientes, submissos que não questionassem as ordens superiores, nesse período não existia o ensino de procedimentos conceituais. Dessa forma, procura formar indivíduos que cuidassem da saúde que fossem sadios e obedientes as ordens do Governo vigente.

De acordo com Betti (1991), relata que a Educação Física sofreu forte influência do Método Desportivo Generalizado (MDG), o qual incluía a Ginástica tendo como conteúdo o, método desportivo onde se trabalhava com ênfase no lúdico, o qual partia do pressuposto que o aluno só através do Jogo descobriria suas aptidões, seus gostos, e conhece a si mesmo e ao outro trabalhando coletivamente e cooperando no processo de aprendizagem para toda a vida em sociedade.

No período que compreendia entre 1970 e 1980, o governo militar deu total apoio a Educação Física dentro das escolas, a qual teria que dar formação aos alunos para a construção de um exército de pessoas fortes, saudáveis, onde o esporte e o nacionalismo se fundiram para formar cidadãos comprometidos com sua pátria, trabalhando valores como: racionalidade, eficiência e produtividade. Porém em função da política vigente na década de 80, este modelo de esporte que era embasado no alto rendimento dos alunos, tornou-se um cenário fortemente criticado pela sociedade, que culminou com um novo pensamento de ensino para transformar a Educação Física dentro das escolas, mudando e modificando os conteúdos escolares da Educação Física.

Assim, surge a psicomotricidade para a qual viria embasar a formação integral do aluno, mas o mesmo não mudou o cenário de execução dos conteúdos aos procedimentos centrados no fazer (conteúdos

procedimentais), mas agora a relação se volta para o conhecimento do próprio corpo, dando ênfase a consciência corporal, a lateralidade e a coordenação.

Com os conteúdos da Psicomotricidade, a Educação Física nas escolas trabalharia a interação entre o indivíduo e o mundo, na busca pela construção do conhecimento, Inter-relacionando o sujeito e meio ao qual ele está inserido.

Nesse viés da Educação Física os conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem deveriam incluir e resgatar as brincadeiras de rua, os jogos, as rodas cantadas, assim como outras atividades que compunham a cultura e o meio ao qual estão inseridos esses alunos. Portanto, os jogos nas aulas de educação física é um conteúdo no qual os alunos brincam e ao mesmo tempo aprendem, a ênfase nesse conteúdo embasa as aulas nas escolas para propagar a cultura corporal, sendo o conteúdo procedimental do fazer um importante aliado ao desenvolvimento do ensino aprendizagem nas aulas de educação física escolar neste período.

Dentro dessa abordagem temos o modelo desenvolvimentista, que tem como importância as habilidades motoras básicas ou específicas onde nas básicas serão trabalhadas o andar, o correr, saltar, saltitar; as habilidades manipulativas que são: arremessar, chutar, rebater, receber; as estabilidades que são: girar, flexionar, realizar posições invertidas; já as habilidades específicas são aquelas na qual o aluno é influenciado pela cultura, dando ênfase ao esporte como jogo, a dança. Assim, nesta teoria do conhecimento o conteúdo continua sendo atribuído à dimensão procedimental, trabalhando as habilidades motoras para qual o aluno deve aprender a se movimentar e dessa forma se adaptar aos problemas do dia a dia para que entendam e tenham conhecimento de como resolvê-los.

De acordo com DARIDO, 2003 a Educação Física na Escola, tem como conteúdo propulsor o estudo da saúde, da qualidade de vida, na qual o

indivíduo esteja embasado na busca da vida saudável buscando os conceitos, os princípios teóricos para que relacionem a suas vidas no ambiente cotidiano. Com isso, os conteúdos na saúde renovada serão e deverão ser trabalhados nas escolas em suas dimensões procedimentais onde o aluno deverá saber fazer, nas dimensões conceituais, onde esse aluno precisa conhecer os conceitos de saúde e qualidade de vida, e trabalhar sua prática, envolvendo os conceitos atitudinais, sendo inseparáveis esses conteúdos para que cada aluno tenha conhecimento do saber ser, saber fazer, e saber agir dentro do que o conteúdo da Educação Física propõe nesse período da saúde renovada.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS/Brasil, 1997 e 1988) para os diferentes níveis de ensino são evidenciados os conteúdos da Educação Física em suas três dimensões: conceitual procedimental e atitudinal, no qual propõe a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por que está fazendo e como fazer a relação desse saber utilizando os conhecimentos das atividades da Educação Física em conjunto com os temas transversais afim de formar cidadãos que tenham conhecimento da cultura corporal nas suas três dimensões refletindo sobre as Brincadeiras, os Jogos, o Esporte, a Ginástica, as Lutas, as atividades Rítmicas e Expressivas que formarão um bom cidadão na sua integralidade.

Com a reformulação dos PCN's, é ressaltada a importância da articulação da Educação Física entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber (Brasil., 1997). De forma geral, os PCN's trazem as diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Os PCN's buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade que estamos inseridos, devendo a

Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia.

De forma geral, pode-se concluir que a Educação Física vem se desenvolvendo no Brasil a partir de importantes mudanças político-sociais e que atualmente é vista como um elemento essencial para a formação do cidadão Brasileiro.

Hoje de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2019, os conteúdos curriculares precisam estar voltados para a formação integral do aluno, ou seja, voltados para conteúdo que proporcionem os estudos das três dimensões indissociáveis com os procedimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Dessa maneira, os conteúdos da Educação Física Escolar priorizam o estudo do indivíduo na sua totalidade, trabalhando os objetos de estudo da Educação Física como a Dança, os Jogos, a Ginástica, o Esporte, a Capoeira para que os alunos tenham conhecimento da sua teoria, da sua prática, para assim, tomar atitudes frente ao desenvolvimento das atividades corporais favorecendo seu conhecimento como cidadão e interagindo no meio social, participando e contribuindo no processo de conhecimento.

Práticas pedagógicas e suas contribuições para o trabalho do professor

A prática pedagógica é a maneira na qual o professor de Educação Física ou de qualquer outra área usará para aplicação de conteúdos para um melhor ensino-aprendizagem, planejando antes da prática, como alguns conteúdos que os estimulem a pensar, ou seja, uma prática reflexiva, adaptando a aula a todos, envolvendo atividades Motoras, Jogos e Brincadeiras, Dança, Lutas, ou seja, valorizando a cultura corporal do movimento.

Cabe a cada professor a sua formação continuada. Segundo Libâneo (1994), a formação do professor possui duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática. A formação teórico-científica inclui a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o professor vai se especializar, e a formação pedagógica envolve as disciplinas Filosofia, História da Educação, dentre outras relacionadas à educação no contexto histórico. A formação técnico-prática prepara o profissional através das disciplinas: Didática, Pesquisa Educacional, Psicologia da Educação e outras relacionadas à prática escolar. Essa formação não exige técnicas e regras, mas implicam os aspectos teóricos, que ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. Para o autor, Entretanto, o domínio das bases teórico - científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p.28).

De acordo com Libâneo (1994,pg 45), muitas pessoas acreditam que um bom professor depende de uma vocação natural ou experiência prática, eliminando-se a teoria. Muitos docentes têm desempenho satisfatório e prazer pela profissão através de experiências vividas no dia a dia.

Para Freire (1996), um bom professor deve buscar pesquisas para sua formação permanente, assumindo-se assim como professor e pesquisador. Pode-se afirmar que, Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *quefazeres* se encontraram um no corpo do outro. Enquanto ensino continua buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para

conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

A partir dessa afirmação, o educador deve estar sempre em busca de uma formação contínua, para se obter competências e ampliar seu campo de trabalho. Num recorte histórico sobre a formação profissional em Educação Física, desde o século XX, que era voltada exclusivamente para a prática do esporte, estuda-se o decreto nº. 69.450, de 1971, que considerava a Educação Física como “a atividade que por seus meios, processos e técnicas desenvolvem a aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (PCN’s, 1997).

Nessa época, o Brasil passava pela ditadura militar, com isso a Educação Física Escolar privilegiava as atividades para treinamento. Nota-se que o objetivo do ensino da Educação Física era a busca de novos talentos que pudessem participar de competições nacionais, visto que as faculdades tinham propostas de ensino voltadas para os esportes.

Afirma Ghilard (1998) que a Educação Física era atribuída ao aprimoramento do físico, do caráter, do homem moralmente sadio da formação da juventude brasileira. Diante disso, os professores ensinavam aos alunos somente as habilidades esportivas, com intuito de formar equipes, selecionando, assim, os mais aptos.

Segundo Darido (2003), no Brasil, período de 1950-1975, ocorreu uma explosão no número de Faculdades de Educação Física. Até 1950, funcionavam apenas dois cursos no estado de São Paulo e na década de 70, esse número aumentou para 30 cursos. Atualmente, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2008) o Brasil possui aproximadamente 800 cursos de Educação Física. A formação acadêmica do curso de Educação Física consiste em dois currículos que estão em vigor nas instituições brasileiras e é o fruto do

processo histórico no qual se faz a relação teórico-prática. O tradicional-esportivo e o científico.

Na perspectiva de Betti e Betti (1996), o currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas “práticas”, voltadas aos esportes. Elas estão ligadas a habilidades técnicas e capacidades físicas, em que o aluno, nas aulas de Educação Física, deve obter um desempenho físico-técnico mínimo. Essa vertente tem separação entre teoria e prática, na qual a teoria apresenta o conteúdo ensinado em sala de aula e enfatiza disciplinas da área biológico-psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, entre outras. Em algumas faculdades ainda prevalece essa concepção. E os ensinamentos da prática estão voltados para as atividades fora da sala de aula, em locais como: piscina, quadra, pista etc.

O currículo científico Valoriza as subdisciplinas da Educação Física, como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, além das disciplinas das áreas de ciências humanas, tais como História da Educação e da Educação Física e outras. (DARIDO, 2003, p.26).

Entende-se que a forma de divisão curricular em subdisciplinas da Educação Física valoriza a separação dos conteúdos, e esta dificulta a aproximação da prática pedagógica.

Na análise de Betti e Betti, que concordam com a autora acima, afirma-se que esse tipo de currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas gerais e aplicadas. Na perspectiva da autora, o conceito de prática deve ser atribuído à forma de ensinar a ensinar, que amplia o conceito de prática de ensino, e não se reduz às sequências pedagógicas atribuídas à prática, pois o graduando aprende a “executar” a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo – é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica, ciência aplicada e tecnologia. (BETTI, BETTI, 1996, p.10).

Na visão desses autores em alguns cursos propõem disciplinas de síntese, como “Processo Ensino-Aprendizagem de Habilidades Motoras” e “Programas de Educação Física”, as quais auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. “Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino. Disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos” (BETTI, BETTI 1996, p.11).

Na discussão deste estudo, no âmbito escolar, a formação do profissional de Educação Física é de grande importância para o aprendizado de conhecimentos acerca de movimentos corporais das crianças e adolescentes. Para a formação, deve-se aprender habilidades motoras, desenvolvimento humano, questões históricas e sociais, dentre outros conteúdos específicos, para se obter uma boa atuação e saber lidar com as problemáticas específicas da faixa etária.

Segundo Coletivo de Autores (1992), “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal, sendo assim o professor, para diversificar suas aulas, pode aplicar os conteúdos: Dança, Jogos, Brincadeiras, Lutas e Esportes”. A formação humana se baseia em um bom professor que ensina aos alunos as normas e as regras para se basear nesse fenômeno, que possui as seguintes propostas: responsabilidade, cooperação, autorrespeito, respeito pelos outros, organização, criatividade, entre outros atributos de humanização para a formação de um indivíduo consciente, que demandem atitudes para o bem.

...a formação humana tem como a principal atitude do professor com os alunos. Deve ser a de ensiná-la a vivenciar os valores humanos, criando atividades onde eles têm oportunidade de vivenciar a cooperação, a responsabilidade, a amizade, entre outros. O professor deve ter presente que

os valores humanos não existem para serem exercidos no futuro ou na vida adulta, mas existem para o agora. O procedimento deveria ser o da utilização de jogos e brincadeiras com as regras criadas pelos alunos em conjunto com o professor, discutindo-se com eles quando uma regra não é útil, para assim poder modificá-la (GALLARDO, 2000, p.82).

Os próprios alunos constroem suas normas e regras com o auxílio do professor, sendo assim, eles terão chances de conhecer os limites das manifestações corporais além de desenvolver competências que são consideradas da formação humana.

A formação do professor de Educação Física Escolar deve levar em conta esses dois tipos de currículos (tradicional-esportivo e o científico) para uma formação acadêmica. É através do aprender a ensinar e valorizar as competências de um professor de Educação Física que tem na Prática Pedagógica sua articulação com a teoria. A Prática Pedagógica tem sua importância para a formação acadêmica, que articula entre a teoria e a prática na construção do currículo ampliado que segundo o Coletivo de Autores (1992, p.28), é “capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada [...] tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. A preparação do acadêmico no trabalho de campo busca situar o aluno na complexidade da realidade em nível de observações da Prática Pedagógica que provém à reflexão da práxis educativa.

Dessa maneira, cabe ao Professor de Educação Física Escolar ser comprometido com a sua prática pedagógica no cotidiano da escola, fazendo uma relação da sua formação prática e teórica para assim aplicar com embasamento em seu conteúdo para a formação de cidadãos críticos e conhecedores da sua formação utilizando do currículo da Educação Física todos os seus conteúdos para o conhecimento do estudo dos movimentos corporais existentes da disciplina que perfazem o currículo educacional.

Segundo Bracht, (2005) entende que a falta de compreensão acerca da especificidade do componente curricular da EF, somada à dificuldade de operar a mediação entre teoria e prática, refletem diretamente na forma como o professor orienta sua prática pedagógica. Pensando especificamente a questão do desinvestimento pedagógico, poderíamos avaliar também em que medida tais dificuldades não provocam no professor um sentimento de impotência ou mesmo de descrença no que diz respeito às possibilidades abertas.

E para que essa aplicação do conteúdo seja desenvolvida nas práticas diárias nas escolas, o Professor precisa está cada vez mais buscando sua formação continuada, aperfeiçoamentos, pesquisando e aplicando em suas aulas conteúdos que fazem parte das aulas de Educação Física Escolar, tais como: a Dança, a Ginástica, o Esporte, os Jogos, as Brincadeiras, a Capoeira, entre outros. Assim, entre a teoria e a prática dos conteúdos exigidos nas aulas de Educação Física Escolar, cabe a cada Professor diversificar e aplicar suas aulas com qualidade e respeito aos direitos dos alunos que é fazer parte do processo de ensino aprendizagem buscando sua integração total desse conhecimento.

Discussão e análise de dados

Histórico da Formação do Professor de Educação Física na Escola

De acordo com os dados levantados por meio da nossa Pesquisa de Campo em uma escola no município de São Francisco do Pará, utilizamos da Entrevista com a Professora de Educação Física Escolar, a qual contribuiu de maneira substancial a nossa pesquisa, nos informando que teve uma formação na sua graduação na Universidade Federal do Pará, no ano de 2004. E se especializou em Três pós-graduações: Educação Inclusiva, Relações Ético Raciais e Treinamento Desportivo. Atualmente atua em 3 Escolas: 1 em São Miguel do Guamá com carga horária de 110

horas, a qual desenvolve suas atividades em 2 dias e em 02 Escolas em São Francisco do Pará, na qual trabalha em 03 dias uma com carga horária de 90 horas e outra com carga horária de 70 horas. Em São Miguel do Guamá, a mesma precisa dormir na cidade e aluga kit net para residir com o intuito de que seu trabalho não fique prejudicado; já em São Francisco do Pará, a mesma trabalha pela parte da manhã e à tarde, tendo que fazer suas necessidades fisiológicas e higiênicas nas próprias escolas, onde também faz suas refeições. Leva uma vida corrida sem tempo para se programar e planejar adequadamente suas aulas.

Segundo a Professora, as Escolas nas quais trabalha não oferecem para suas aulas equipamentos adequados em que a mesma desenvolva suas práticas pedagógicas, pois falta materiais didáticos, não há quadra de esporte. Suas aulas são desenvolvidas no pátio da escola, na grama, ao sol, prejudicando com isso o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Perguntamos como a mesma desenvolve seu planejamento das aulas e como ele contribui em suas práticas diárias nas escolas. Segundo ela, seu planejamento é realizado a cada início do ano letivo, onde ocorre a semana Pedagógica, na qual os Professores de Educação Física se reúnem para construir ou readaptarem suas aulas durante o decorrer do ano. Sua prática pedagógica é construída com brincadeiras e jogos no pátio da escola, e às vezes em sala de aula trabalhando conteúdo.

Quanto ao seu plano de aula, indagamos e solicitamos, porém a mesma nos informou que não tem ele escrito em caderno ou no computador, que não tem tempo para planejar e que suas aulas ela já sabe tudo de cabeça o que vai aplicar, quando surgem os imprevistos ela vai fazendo adaptações.

Solicitamos a Escola o Projeto Político Pedagógico (PPP), que segundo a Coordenação não foi encontrado, dessa forma não tivemos êxito na pesquisa. Chegamos à conclusão de que a Escola não possui o PPP.

Foi nos repassado o diário de classe da Professora de Educação Física que assim será transcrito: As aulas iniciaram no mês de Março de 2019, onde no dia primeiro de março, a Professora realizou trabalhos complementares na escola; no dia sete de março, também houve a realização de trabalhos complementares; no dia oito de março, aconteceu a reunião com os funcionários da escola, no dia quatorze e quinze de março, a professora apresentou atestado médico; já no dia vinte e um, a professora aplicou o conteúdo de Coordenação motora, exercícios individuais e em duplas utilizando colchonetes; no dia vinte e dois a professora deu continuidade ao conteúdo trabalhando com cones e bambolês; no dia vinte e oito de março, a professora finalizou o conteúdo envolvendo todas as dinâmicas vivenciadas em sala.

No mês de Abril de 2019, no dia quatro de abril, o conteúdo ministrado foi movimentos básicos, exercícios de andar e correr, variações em dupla e individual; no dia onze de abril, a Professora finalizou o conteúdo, no dia dezoito de abril, foi feriado e no dia vinte e cinco de abril, foi realizada a prova de 1ª avaliação da turma.

No dia dois de maio, houve o encontro Pedagógico, no dia cinco de maio, o conteúdo trabalhado foi jogos simbólicos com variações de movimentos e regras; no dia dezesseis de maio, foi realizada a festa das mães; no dia vinte e três de maio, a professora continuou o assunto; no dia trinta de maio, deu sequência ao conteúdo de jogos simbólicos envolvendo a realidade (utilizando a imaginação).

No mês de Junho de 2019, houve apenas 2 aulas, cada uma com duração de uma hora, sem intervalo, na qual a professora em seu diário apresentou a postagem de variações de jogos simbólicos, porém na realidade, na sua prática observada por nós foi apenas futebol para os meninos e queimada para as meninas, sem orientação.

Já no mês de Agosto e Setembro de 2019, não houve nenhuma aula ministrada pela Professora de Educação Física Escolar.

No mês de Outubro de 2019, a professora só ministrou aula no dia vinte e quatro, na qual realizou a prova de 3^a avaliação.

Na entrevista perguntamos em que consiste sua prática pedagógica no cotidiano escolar? Que conhecimentos e metodologias de ensino ela utiliza para ministrar suas aulas?

De acordo com suas respostas, a professora é totalmente tecnicista ao elaborar e desenvolver suas aulas, visto que os conteúdos ministrados estão fora da realidade dos conteúdos exigidos nas aulas de Educação Física Escolar.

Suas aulas são na maioria das vezes através de xerox, onde os alunos pintam desenhos muitas vezes que estão fora da realidade da disciplina apenas para aplicar conteúdos para pintura e desenhos, outras vezes faz brincadeiras em sala sem conteúdo de Educação Física, somente aulas com dinâmicas soltas, sem relevância da disciplina escolar.

Suas aulas são apenas para cumprir sua carga horaria, às vezes junta as turmas de 1^o, 2^o e 3^o anos e faz queimadas ou dá a bola para os alunos jogarem futebol, sem dar orientações ou intervir nos jogos.

Ficou evidente que a Professora não trabalha o conteúdo curricular do curso de Educação Física Escolar em suas aulas, a mesma na maioria das vezes está ausente da escola e quando ministra suas aulas são apenas com bola, tornando-se assim a professora “sombra” ou “rola bola”, como muitos outros.

Sua metodologia de ensino não tem um direcionamento, não há uma fiscalização da direção para ver se esse conteúdo está sendo ministrado como deve ser.

A metodologia está embasada em uma aula técnica, sem maiores aplicabilidades dos conteúdos da Ginástica, da Dança, dos Jogos, da

Capoeira, do Esporte. Enfim, metodologia voltada apenas para a queimada, futebol e pintura, onde os alunos não são contemplados com a riqueza da aula que traz o conteúdo da Educação Física Escolar.

O que nos chamou atenção na prática da Professora de Educação Física Escolar foi sua atuação como mero observador de suas aulas, deixando seus alunos escolherem os tipos de jogos ou brincadeiras aos quais eles mesmos estão acostumados, como por exemplo, a queimada ou o futebol. Evidenciando também a falta de compromisso desse professor em aplicar os conteúdos obrigatórios na sua prática pedagógica.

Considerações finais

Dessa maneira, percebemos que trabalhar o conteúdo da Educação Física Escolar na escola por nos pesquisada é um entrave, por outro lado veem nas aulas de Educação Física uma fuga das outras disciplinas obrigatórias, pois não conhecem os conteúdos obrigatórios da disciplina e gostam quando chega à professora com a bola para eles brincarem de qualquer maneira sem orientação, sem metodologias para enriquecer a aula. Trabalhar na escola com a disciplina para a professora é cumprir sua carga horária, a mesma não está preocupada em aplicar esses conteúdos.

Percebemos que a professora parou no tempo, pois não se atualiza, não se capacita, não faz uma especialização para enriquecer seus conhecimentos e melhorar as metodologias em suas aulas. Não deixando de mencionar que faltam Políticas Públicas de investimentos, tanto na infraestrutura escolar quanto na qualificação e formação continuada de professores, onde os responsáveis pelo financiamento e desenvolvimento da educação não criam projetos que venham beneficiar esses profissionais dentro das escolas.

Dessa forma, torna-se uma aula sem grandes expectativas, mas será que a culpa é só da professora que alega falta de materiais, de

infraestrutura, ou é da própria direção que não participa dos planejamentos, das atividades realizadas no dia a dia.

A Educação Física busca auxiliar o educando em seu desenvolvimento motor, suas capacidades e habilidades físicas. É preciso encarar esta disciplina como uma disciplina separada das outras, que tem seu momento certo e precisa ser respeitada. A escola em seu papel deve garantir ao educando sua participação em aulas que lhe ofereçam subsídios para a aprendizagem, dando suporte e apoio ao professor da disciplina para que este exerça sua função de forma a oportunizar a criança a vivenciar o máximo de movimentos, garantindo o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades físicas, motoras, sensoriais e afetivas.

Assim, cabe a nós futuros professores de Educação Física Escolar mudar essa realidade que perpassa pela escola na qual somos os responsáveis pela transformação da educação dos estudantes, precisamos ser comprometidos na construção de conteúdos significativos que estejam dentro do planejamento anual da escola. Ser um bom profissional, ser responsável e principalmente comprometido com uma educação que atenda a aplicabilidade dos conteúdos curriculares do curso, e ter o compromisso de mudar essa realidade que está sendo vivida na escola, lançar mão de todas as alternativas para aplicar uma aula de qualidade e que atenda aos direitos dos alunos.

Temos a responsabilidade como futuros Professores de Educação Física Escolar lutar por mudanças que impliquem em Políticas Públicas para a valorização do professor, para aperfeiçoamentos, capacitações e assim implicar na melhoria da qualidade das aulas atendendo ao conteúdo curricular no qual tem por objetivos trabalhar os movimentos corporais da Ginástica, Dança, Jogos, Esporte, Capoeira, entre outros.

Referências

- BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. **Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física**. Motriz- volume 2, 1996. Disponível em http://rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf. Acesso em: 15 set 2019.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **CP: Resolução 01**, de 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **CES: Resolução 07**, de 31 de março de 2004.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **CP: Resolução 01 e 02**, de 26 de dezembro de 2002.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 4 ed.. Ijuí: Unijuí, 2004.
- GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.
- GHILARDI, Reginaldo. **Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática**. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART01.pdf Acesso em: 15 de set de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008

BRASIL, Inep. **Ministério da Educação**. Cadastradas Instituições de Educação Superior. Disponível em: www.educacaosuperior.inep.gov.br. Acesso em: 15 de Set 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**: Coleção Magistério. 2º grau. Série formação de professores. São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Antônio. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Um olhar sobre as sociabilidades adolescentes de uma escola pública da cidade de Ananindeua – PA

*Anderson Patrick Rodrigues*¹

Introdução

A escola, mais que um local marcado pela educação formativa, pode constituir-se um espaço de lazer, de interação mútua entre estudantes, professores e demais profissionais. É na escola que as relações socioculturais extrafamiliares acontecem de forma livre e constante, o que não raro ocasiona estranhamentos, exclusões e violências estruturais institucionalizadas por décadas, mas a escola também permite o encontro de pessoas afins, que veem no outro traços de igualdade e pertencimento, o que promove a aproximação, o “ajuntamento”, a criação de laços, as sociabilidades. No entanto, a escola enquanto instituição, pouco reflete sobre a realidade de seus métodos de ensino no que tange às sociabilidades de seus estudantes, principalmente os adolescentes.

Entender as relações de sociabilidades estabelecidas por adolescentes no ambiente escolar é entender os padrões privilegiados existentes na escola, é entender as representações elaboradas e reelaboradas que sustentam e justificam o preconceito sobre o outro ou sobre determinado grupo, é entender os conceitos de igualdade e desigualdade institucionalizados pela escola e, também, a evolução atualizada destes

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA.

padrões de ser ou não ser nas atitudes de quem mantem a escola viva: os estudantes.

Eleger a escola como locus de observação e análise das sociabilidades juvenis se justifica, portanto, pelo lugar ocupado por aquela instituição na cultura juvenil. Especialmente para jovens da periferia, a Escola constitui o universo a partir do qual as relações sociais são constituídas, firmadas e amadurecidas. Torna-se pertinente, da mesma forma, a problematização da participação da Escola na conformação de tais sociabilidades. Não se trata evidentemente, de sopesar os encaminhamentos pedagógicos na resolução de conflitos, mas de questionar o quanto do conteúdo axiológico constante do saber escolar é acionado pelos estudantes na conformação das sociabilidades que vivenciam (...).

Entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância. Por meio de investigações e reflexões que deem conta dessa dimensão da vida escolar, será possível apreender uma das lacunas da formação docente, qual seja o domínio das culturas juvenis. Compreendê-las é um passo importante, para exercer sobre elas uma ação educativa. (COELHO; COELHO, 2016 A, p. 33-34).

Por ser a escola ainda pautada no modelo militar de ensino, onde os estudantes devem permanecer parados, perfilados, em silêncio e atentos para absorver o conhecimento verticalizado do(a) professor(a), as aulas de Educação Física representam para a maioria dos estudantes um espaço de liberdade, não apenas para brincar, jogar, exercitar, mas também para exercerem suas identidades, gostos e suas preferências. É quando os estudantes reconhecem os outros como iguais de fato ou não, quando legitimam os padrões positivos que nortearão as sociabilidades daquele espaço.

Corpo, raça, altura, idade, deficiência física, sotaque, peso, religião, sexualidade, gosto musical, habilidade esportiva, inabilidade esportiva, higiene pessoal, roupas/moda e classe social, são algumas das categorias que influenciam diretamente a ordem política das sociabilidades de

adolescentes escolares ao longo do Brasil, o que nos permite afirmar que estas sociabilidades são formadas a partir de diferentes preconceitos (COELHO; SILVA, 2016) que estes estudantes trazem de casa para a escola.

A prática da Educação Física nos permite visualizar melhor as distinções criadas pelos adolescentes, tanto de forma individual, quanto grupal, facilitando-nos o trabalho de catalogação das hierarquias existentes no espaço escolar e, conseqüentemente, entendendo como se dão as relações afetivas de reconhecimento do outro como igual, contrastando-as com as rivalidades e exclusões existentes neste mesmo espaço de observação.

A figura do professor, portanto, é fundamental durante este processo, pois seu olhar de mundo e sua ação metodológica devem atentar para as necessidades sentidas por seus estudantes, no sentido de coibir preconceitos e estimular o agrupamento, o reconhecimento, o respeito e a aceitação do outro, ofertando, assim, uma formação realmente cidadã a estes sujeitos. Para tal, no entanto, denota-se a necessidade de um grande investimento cultural e econômico que nem todos os professores estão dispostos a fazer.

Diferente de trabalhos anteriores, este trabalho tem a tarefa de mostrar os impactos negativos da prática equivocada do professor de Educação Física no processo de construção das redes de sociabilidades de seus estudantes adolescentes. Para tanto, apresenta-se dividido em duas partes complementares: a primeira consiste na apresentação dos resultados das observações realizadas sobre as aulas de Educação Física, de adolescentes do segundo ano Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, da cidade de Ananindeua - PA, onde podemos perceber como os estudantes desta escola desenham suas sociabilidades no universo em questão antes e depois do ingresso de uma aluna transsexual em uma das turmas observadas.

O segundo momento desta pesquisa apresenta o resultado da análise final sobre observação participante que contou com o auxílio de um questionário semiestruturado de cinco perguntas sobre a presença da aluna transsexual nas aulas de Educação Física e sobre o comportamento do professor de Educação Física em relação a ela.

Escola, adolescentes e sociabilidades

Em estudos anteriores enfatizamos a existência de divergências teóricas acerca dos conceitos de “adolescentes” e “adolescência”. Tais divergências nos demonstram um descompasso no debate ou no entendimento sobre esta fase do desenvolvimento humano e, como a maioria das pesquisas por nós analisadas pertencem ao campo da educação, isto nos permite inferir que a escola continua desconhecendo seus estudantes e as necessidades educacionais para esta faixa etária.

Podemos perceber que o debate apresentado por diversos autores já apresentados em artigos anteriores (RODRIGUES, 2017, 2018, 2020), apesar de aparentemente divergentes quanto à noção conceitual entre adolescentes e juventude que apresentam, converge para o mesmo problema: a socialização humana de sujeitos em idade escolar e seus paradoxos. Seguimos a preferência do conceito de adolescentes ao de juventude, pois entendemos a adolescência como uma fase constituinte da juventude, marcada não apenas por um período temporal, mas por particularidades significativas e variantes. Acreditamos, pois, que a adolescência é um período importante de mudanças pessoais que nos acompanharão até a fase adulta, nela aprendemos a ressignificar imagens e conceitos, ampliamos nossa existência no mundo, passando do grupo familiar aos diversos grupos que ratificam nossa “individualização” no mundo (MAYER, 2001).

A adolescência surge, então, como um período de transição, marcado por uma panóplia de realidades diferentes que tem de ser (re)ajustadas, pelo púbere de modo a interiorizar as mudanças com que o adolescente se depara e, posteriormente, aceder à maturidade (RIBEIRO:210, p.12).

O interesse pela pesquisa sobre sociabilidades adolescentes nos levou para a investigação da realização deste fenômeno nos ambientes da Escola Básica brasileira, pois, tradicionalmente, a escola vem se firmando um ambiente de tensões e conflitos (BOURDIEU, 2014A) especialmente entre adolescentes, muitas vezes motivados por intolerância às diversidades, muitos deles inclusive chegando a violências extremas, que podem ser entendidas como consequências de um quadro mundial, igualmente preocupante, e motivado pelo sucateamento da educação brasileira, acrescido pela ascensão de grupos radicais que utilizam-se dos meios digitais para disseminarem seus ideais de ódio para cativar novos seguidores (RODRIGUES, 2013), em maioria jovens em idade escolar, como afirmam Contini, Koller e Barros (2002, p. 28).

O que ocorre é um desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis – ascensão social, melhoria das condições de vida. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais gestadas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, pode gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão.

Não queremos aqui responsabilizar a escola pelos constantes casos de violência entre seus alunos adolescentes, mas também não podemos fechar os olhos para o fato de a violência entre adolescentes tratar-se de um problema constante; e que a escola precisa confrontá-lo urgentemente.

Educação Física e hierarquias

Por ser a Educação Física um espaço de encontro direto de diferentes capitais culturais e sociais, as distinções individuais dos adolescentes tornam-se mais evidentes, o que pode acirrar as relações hierárquicas² existentes no espaço escolar, aumentando, conseqüentemente, as rivalidades e exclusões entre os alunos e alunas e espera-se, do professor ou da professora que esteja pronto/pronta para intervir pedagogicamente contrário/contrária a qualquer tipo de discriminação ou exclusão em suas aulas.

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve, sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores. (SOARES:1996, p. 7).

Segundo Coelho (2009), a escola reproduz e legitima desigualdades sociais ao cultivar a premiação dos alunos que não apresentam dificuldades a adequar-se ao modelo de “bom aluno” privilegiado pela própria escola, procedimento este que enfatiza as desigualdades, em relação àqueles considerados por esta como “maus alunos”. Isto porque a escola apresenta uma ação pedagógica que, por sua vez, produz uma autoridade pedagógica que resulta em uma violência simbólica³ “enquanto

² As hierarquias são resultantes do processo de interação humana, em seus diversos processos históricos, e estão em todos os campos do conhecimento, sempre a favor da manutenção do poder de um grupo específico sobre os demais; originando, portanto, uma constante disputa pelo reconhecimento e valorização de seus capitais culturais

³ Violência Simbólica pode ser entendida como uma manifestação decorrente do poder simbólico. Ele delinea a violência simbólica como uma “violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce

imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26).

Bourdieu e Passeron viam, então, a escola como um campo de reprodução da cultura dominante, como instrumento de imposição do arbitrário cultural de um grupo e/ou classe social para os demais. Neste sentido, sua ação pedagógica se constitui em passar adiante, como universais, valores que são próprios de um único grupo. (COELHO, 2009, p. 113).

A escola, portanto, é um espaço que cultiva desigualdades inspiradas em competições desiguais entre seus agentes, onde os capitais culturais e sociais individuais determinam quem são os mais aptos para o “embate” que levará ao sucesso escolar e quem está fadado ao fracasso.

Como não podemos compreender a escola dissociada de um tempo e espaço históricos específicos, muito menos podemos concebê-la sem considerarmos as finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que a perseguem, podemos inferir que a representação da escolarização também varia historicamente, assim como as relações de força entre grupos ou classes constitutivas da base do poder arbitrário responsável pela inculcação de um modo arbitrário de educação.

A escola, ainda segundo os autores, ao mesmo tempo em que pode ocultar a relação de forças presente em sua constituição, pode também reproduzir diferenças ao tornar a cultura de um grupo social específico percebida como sendo mais importante, a única digna de ser transmitida, o que faz da escola um mecanismo cotidiano de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Essa reprodução ocorre por meio das relações sociais, no ato comunicacional, ou, mais especificamente, pela palavra de quem é “eleito”

essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. (BOURDIEU: 2003, p. 7-8).

ou legitimado pela instituição como conhecedor, detentor do poder simbólico, isto é, o poder “invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8); e que marca hierarquicamente o lugar do outro, o ouvinte, como inferior ou subalterno.

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A escola enquanto instituição é uma hierarquia funcional atrelada ao Estado que por muito tempo renegou a Educação Física enquanto ciência pedagógica por ter esta, como objetivo direto, as atividades físicas e o movimento corporal (VIANA: 2011). Os professores e as professoras de Educação Física eram desmerecidos culturalmente por, teoricamente, serem formados para trabalhar apenas o corpo e não a mente (CASTELLANI FILHO, 2000) sendo, portanto, pouco contribuidores/ contribuidoras para a formação cidadã pretendida pela Escola Básica.

A década de 80 foi crucial para a Educação Física brasileira. Durante este período a disciplina sofreu um processo de reformulação de seus conteúdos o que resultou em uma nova disciplina surgida em 90, trazendo em si novos saberes em relação ao conceito de corpo e dos conteúdos da Educação Física enquanto campo de conhecimento (BRACHT, 2010). É quando surgem os primeiros teóricos que se tornaram clássicos do Ensino aprendizagem da disciplina⁴ e o “Coletivo de Autores: metodologias do

⁴ João Batista Freire, Elenor Kunz, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Maria Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht e Carmem Lucia Soares.

ensino de Educação Física”⁵ torna-se norteador do fazer pedagógico da disciplina atingindo, assim, o currículo de todos os cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil, com a proposta de uma educação baseada no materialismo-histórico dialético voltada para o estímulo da consciência crítica da realidade, mediante o questionamento das práticas, onde os alunos e as alunas são incentivados/incentivadas a problematizarem as relações sociais em que se inserem, ao invés de aceitá-las passivamente como modelos fechados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O coletivo de autores nos apresenta uma nova proposta de Educação Física, nesta, as antigas concepções militarista, higienista e tecnicista, que primavam por disciplina, saúde e força para o trabalho e excelência desportiva e resultavam em uma Educação Física excludente daqueles/daquelas que não alcançavam os objetivos por ela valorizados, foram trocadas por uma concepção pautada na cultura corporal, organizada em blocos de conteúdos que pretendem alcançar uma disciplina democrática em seus espaços, voltada para o desenvolvimento do respeito mútuo, para a cooperação, a criticidade e para a inclusão de todos os alunos no espaço de suas aulas⁶.

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

⁵ Coletivo de Autores é o nome popularizado da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez e se tornou a principal referência no campo da produção do conhecimento em Ensino-aprendizagem de Educação Física, sendo, portanto, leitura imprescindível aos que atuam na Educação Física escolar.

⁶ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho de Educação Física no Ensino Fundamental é muito importante, pois possibilita o desenvolvimento nos alunos das habilidades corporais e de interação em atividades coletivas, como jogos, esportes, lutas, ginástica e dança que proporcionam lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por sua vez, apresentam a Educação Física como referência metodológica para as demais disciplinas trabalharem seus conteúdos tornando suas atividades mais desafiadoras, atraentes e divertidas.

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:2012, p 26).

A ressignificação da Educação Física enquanto campo de conhecimento tiraria a disciplina do conforto das metodologias prontas, baseadas em tarefas pautadas em métodos estrangeiros que homogeneizavam grupos, e assumiria um novo caráter pedagógico, pautado em objetivos sociais valorizantes das individualidades e da interação de seus diferentes agentes.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL: 2007,p.23).

Neste contexto, o professor ampliaria seu papel influenciador na formação de seus alunos e suas alunas através do trabalho de metodologias preocupadas com a democratização do espaço escolar a partir de ações afirmativas de orgulho à diversidade e às diferenças, e voltado para a superação das desigualdades, o que nem sempre se aprende nos cursos de formação. Pois, mesmo após o coletivo de autores, ainda é comum verificarmos a prática contínua da esportivização da Educação Física na escola básica marcada pelo tecnicismo e por limites de gênero que mantem as desigualdades e a exclusão resultantes de um processo que necessita ser revisto e reformulado com base no trabalho sobre as relações de sociabilidades dos alunos (UCHOGA: 2012), valorizando as práticas

inclusivas, contrárias à violência e aos preconceitos, voltando, assim, a essência do trabalho pedagógico da disciplina para a valorização das diversidades na diversidade de seus alunos e alunas.

Partindo desse pressuposto entendo a diversidade cultural não somente reduzida a diferenças de raça, gênero, religião, sexualidade ou ligada a regionalidade, mas sim como um fato que envolve, também, as subjetividades dos sujeitos, a forma em que se relacionam, como se relacionam, com quais visões de mundo, enfim, conforme Gusmão (2003), em todas as dimensões da vida vivida, do nosso cotidiano e até mesmo onde sequer suspeitamos de sua existência (OLIVEIRA, 2007, p.22).

Neste sentido, chamamos atenção para a reflexão sobre os conteúdos da Educação Física, seus métodos de ensino, os valores que os sustentam, as formas de motivação esperadas (VIANA: 2011), seus modelos avaliativos (Brasil, 1997) e o papel do professor/da professora no processo de ensino. Faz-se urgente que este/esta assuma seu papel de mediador/mediadora da formação cidadã de seus/suas estudantes e sua metodologia deve militar contra as violências simbólicas e as dominações simbólicas (BOURDIEU: 2012) enraizadas na essência da disciplina.

Não podemos esquecer que a Educação Física é um fenômeno social e, como tal, não deve buscar disciplinar o corpo, mas cultivar nos alunos, a habilidade de refletir criticamente suas realidades e facilitar a aquisição de valores sociais importantes para o bom convívio em sociedade, logo, para ser cidadão. Falamos, portanto, em mudança de *habitus*⁷.

Mudar o *habitus* do ensino da Educação Física implica em fazer da disciplina um espaço onde, mais que “bater uma bolinha na quadra”, os alunos e as alunas possam se sentir incluídos nas aulas,

⁷ Segundo Bourdieu (1989) *habitus* é a “internalização de estruturas sociais incorporadas socialmente de acordo com a posição social de cada indivíduo no campo em que estão inseridos”, constituindo, assim, um mundo social representado através de categorias e julgamentos incorporados que estruturam e classificam comportamentos.

valorizados/valorizadas pela metodologia do professor/da professora; o que favorecerá uma melhor socialização com os outros/outras estudantes, em um melhor aprendizado sobre novas culturas, em um estímulo efetivo para a solução objetiva de problemas; em reflexão sobre a diversidade da qual fazem parte; sobre o próprio corpo, sobre a realidade a qual estão inseridos/inseridas, sobre os conteúdos estudados nas aulas de Educação Física; em tornarem-se cidadãos/cidadãs pacíficos/pacíficas, sociais, saudáveis, práticos/práticas, críticos/críticas e conscientes de seus direitos e deveres de cidadãos/cidadãs.

Educação Física e sociabilidades

Falamos, na seção anterior, sobre Educação Física e hierarquias e sobre as divergências que permeiam este debate, falaremos agora sobre como a escola, em especial através da Educação Física, pode atuar na prevenção de eventos conflituosos relacionados a eventos estressantes cotidianos que permeiam o universo adolescente, tais como aparência, provas, bullying, brigas, namoros, aptidão física, dentre tantos outros eventos que podem influenciar ou mesmo definir as relações de sociabilidades estabelecidas por adolescentes escolares no cotidiano da disciplina. Para isso, partimos da análise das observações realizadas durante cinco aulas de Educação Física, do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada na cidade de Ananindeua – PA.

A delimitação do recorte desta pesquisa para o Ensino Médio, em especial o 2º ano, definiu os sujeitos por nós observados como adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade. Um período em que estes sujeitos já começam a formar opiniões e consciência, principalmente sobre suas identidades sociais. Logo, é importante sabermos como estes sujeitos se ambientam, se encaixam, se agrupam e reagrupam, formando laços e hierarquias no ambiente escolar,

estabelecendo relações de poder tão dinâmicas, que se modificam constantemente podendo causar ou não, consequências nem sempre tão positivas para alguns estudantes.

Para este trabalho, observamos dez aulas de Educação Física, no período de 18 a 22 de outubro de 2021, em uma escola pública, situada no bairro da Guanabara, Ananindeua-PA, conhecido por ser um bairro periférico, marcado por contradições sociais e pelo convívio de diferentes classes sociais no mesmo espaço geográfico.

Através da técnica de observação participante, aquela de cunho etnográfico, em que o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação (Pawłowski, Andersen, Troelsen, Schipperijn, 2016), nos foi possível entender como os sujeitos observados estabeleciam suas relações de sociabilidade no espaço escolar, especialmente durante as aulas de Educação Física.

A escolha pela observação participante justifica-se por ser esta, um método que nos permite visualizar mais amplamente a complexa tessitura das situações de sociabilidades, durante as aulas observadas, nos permitindo identificar aspectos relevantes que dificilmente seriam identificados em entrevistas ou instrumentos de auto-avaliação (Atkinson & Hammersley, 2005; Silverman, 2006; Strand, Olin, Tidefors, 2015). Segundo Vogt (1999).

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (Correia, 1999, p. 31).

A observação participante, portanto, nos satisfaz o alcance da concretização de nossos objetivos, através da catalogação da realidade dos estudantes observados, sempre respeitando o limite de participação do observador para que este não interfira de forma intrusiva ou emotiva sobre os resultados obtidos.

Durante as observações, foram realizadas anotações para registrar fatos, situações e comportamentos que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, diante de outro método de coleta de dados

(Brandão, 1984; Marshall & Rossman, 1995). Logo, a observação participante nos permitiu descrições qualitativas, de tipo “narrativo” que nos permitiram obter informações relevantes na análise e formulação de hipóteses pertinentes ao fenômeno aqui estudado.

A observação das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física nos permitiu mapear a forma como os estudantes observados socializam entre si. Sem influenciar direta ou indiretamente no decorrer das atividades, realizamos uma observação atenta e detalhada dos eventos vivenciados em cada uma das dez aulas de Educação Física da escola investigada, o que nos permitiu identificar os fatores sobre os quais se erguem as hierarquias que determinam a distribuição de poder entre os adolescentes observados, ou seja, quais deles tem o poder de influenciar os demais colegas e quem não tem; quem é legitimado como líder (dominante), e quem não é (dominado). O quadro 01 apresenta os fatores identificados na tessitura das redes de sociabilidades de estudantes da escola pública aqui investigada e exemplifica a forma em que tais fatores se manifestam no cotidiano da disciplina Educação Física.

**Quadro 01 – Fatores de Sociabilidades vivenciados por adolescentes
de uma escola pública do bairro do Guamá, Belém do Pará.**

FATORES DE SOCIABILIDADE	REALIZAÇÃO
GÊNERO	<i>Meninos versus meninas meninas versus meninas</i>
VESTUÁRIO	<i>Estudantes com uniforme completo e uma peça de roupa de marca versus estudantes de uniforme incompleto e roupas consideradas inferiores às de marcas famosas ou usuários de roupas “piratas”.</i>
MÚSICA	<i>Estudantes que cantam ou tocam instrumentos musicais versus demais estudantes</i>
RELIGIÃO	<i>Estudantes Cristãos versus Estudantes não Cristãos</i>
SEXUALIDADE	<i>Estudantes autodeclarados heterossexuais e cis versus estudantes autodeclarados homossexuais cis e homossexuais trans.</i>

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de observações realizadas na escola investigada. 2021.

Como podemos observar no quadro 01, o Gênero é um fator que influencia as relações sociais nas aulas de Educação Física aqui estudadas; nesta escola em especial, principalmente pela ação do professor de Educação Física que separa suas aulas em “Educação Física para meninos” e “Educação Física para meninas”, o que não é recomendando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, nem pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação – PCNs e resulta no gênero como um marcador de sociabilidades segregacionistas. As aulas acontecem em horários diferentes, onde os meninos fazem a aula pela manhã, normalmente com futebol pelo futebol; e as meninas fazem a aula a tarde, com alguns exercícios de alongamento e queimada. As meninas tem uma aula mais curta e menos ativa em relação à aula dos meninos.

Durante as aulas, podemos observar a presença de rivalidades preocupantes entre os meninos, motivada pela disputa da quadra e da vez de jogar, resultando em “entradas” mais fortes e violentas no contato com o time rival, em verbalizações de palavras de baixo calão e ofensas pessoais, o que não é reprimido pelo professor, ao contrário, este acredita

tratar-se de coisa de menino, normal da idade e que não devemos nos preocupar com isso.

Na aula das meninas podemos destacar o vestuário como uma marca de sociabilidade bem latente pois, ainda que a maioria use uniforme de Educação Física da escola, alguns grupos destacam-se pelo uso de um acessório que as identifiquem como pertencentes a este grupo, tais como tiaras, maquiagens, colares e pulseiras específicas, o que nos permite afirmar que a aparência é uma arma de poder neste ambiente.

As alunas consideradas mais bonitas e mais bem vestidas, decidem a metodologia da aula, pois exercem um poder preocupante sobre o professor de Educação Física. O que elas pedem ele acata imediatamente.

A religião é uma marca de sociabilidade latente entre as meninas desta escola. Podemos identificar as meninas evangélicas pela saia mais longa, o cabelo preso quase sempre igual e sempre estão próximas, ainda que haja rivalidades entre elas. Dentre as meninas evangélicas podemos dividi-las em dois grupos: as que não tem amizades com meninas de outras religiões e as que tem amizade com meninas de diferentes religiões. É importante destacar que em uma das turmas analisadas existem duas alunas de religião afrodescendente, praticantes e bem resolvidas, o que assusta alguns colegas, motivados por preconceitos inculcados em nossa sociedade, pelo racismo estrutural que nos forma enquanto povo brasileiro. Aqui, como vemos, não só a religião, mas o fator raça é muito forte na determinação de padrões negativos contra religiões não cristãs e não brancas, historicamente consideradas inferiores, algo ruim, logo usado para xingar e magoar o outro/a outra. Os meninos por sua vez, são menos ligados a questões religiosas para manterem suas relações de sociabilidade, o que importa entre eles é o “saber jogar futebol”.

A música é um fator de sociabilidade importante na escola analisada, ela une meninos e meninas em pequenas rodas onde quem não toca um

instrumento musical ou batuca o caderno canta e todos se divertem como se estivessem em outro local que não uma escola. Esses momentos acontecem antes e depois das aulas, do lado de fora da quadra e conta, inclusive, com a presença de alguns professores e demais funcionários da escola.

A sexualidade também surge como fator de sociabilidade entre os adolescentes investigados. Além das aulas serem divididas entre aula para meninos e aula para meninas, podemos observar a presença de alunos homossexuais que não são integrados à aula de Educação Física por não jogarem futebol, estes ficam a margem da quadra, reunidos entre si, dançando, gravando vídeos ou simplesmente sentados com o celular nas mãos, esperando o fim da aula, logo, são excluídos pelo professor que não se esforça em inclui-los em suas aulas e também são excluídos por alguns estudantes que o tratam com indiferença e preconceito, reforçando o caráter exclusivo das aulas observadas.

O caso mais grave de exclusão motivada por gênero e sexualidade nesta escola deu-se quando um dos alunos assumiu sua identidade trans e passou a se entender como adolescente do gênero feminino, inclusive mudando seu nome natural para o nome social que trataremos aqui como “Vivian”. Ao comunicar a mudança na escola, direção e professores entenderam e acataram a decisão da aluna, o que deveria ser normal e, inclusive, é orientado legalmente a ser feito. No entanto, o professor de Educação Física em questão ficou extremamente incomodado com a situação e não permitiu que Vivian fizesse a aula de Educação Física no horário das meninas, obrigando-a a permanecer no horário dedicado aos meninos. Não contente, o professor passou a assediá-la e a incentivar que os colegas também a assediassem e a excluíssem sob a orientação do discurso religioso que diz, segundo o professor “que Deus fez o homem para ser homem e a mulher para ser mulher”.

O professor de Educação Física que deveria ser um profissional capaz de entender e incentivar a inclusão de todos seus estudantes durante a aula, foi o principal agente segregador que viu em Vivian alguém a ser combatida, apagada, eliminada, trazendo para sua aula, as ideologias políticas e religiosas que o alimentam em sua vida pessoal, marcada pelo moralismo suspeito que acompanha todos que pensam como ele e ameaça a liberdade de quem não pensa como ele.

Vivian não se calou diante da ação do professor e, apoiada pelas meninas da escola, que se mobilizaram a favor da estudante, denunciou o professor à direção da escola e ao Ministério Público, resultando no afastamento do professor e na mudança metodológica das aulas de Educação Física, que passaram a ser mistas, com todos os alunos participando das mesmas atividades, sem segregação de nenhum(a) estudante.

Como podemos observar com a análise do quadro 01, a relação de poder não ocorre apenas de forma verticalizada na escola investigada, partindo da instituição para seus estudantes, mas também horizontalizada, entre os próprios estudantes, através do estabelecimento de suas redes de sociabilidades. É nesta horizontalidade que surgem os conflitos de identidade e aceitação do outro, alimentados pelas relações hierárquicas assumidas dentro do campo escolar, sejam elas por gênero, sexualidade, condição social, capital cultural, etc.; e a escola, portanto, tem um problema a resolver, pois acaba eclodindo na escola os problemas que surgem fora dela e esta não deve, em hipótese alguma, replicar quaisquer tipos de exclusão social dentro de seus muros. A escola deve antes primar para ser um espaço seguro para seus estudantes, um lugar de apoio e acolhimento, um lugar onde os estudantes sintam-se a vontade não apenas para estudar e socializarem com seus amigos e amigas, mas para

compartilhar experiências e, se for preciso, pedir socorro sempre que preciso e serem prontamente atendidos.

Considerações finais

Como vimos nas sessões anteriores, a escola básica não é um ambiente apenas transmissor e construtor de conhecimentos, mas também, historicamente, de manutenção de preconceitos há muito enraizados em nossa sociedade, pautados em padrões sociais, alimentados pela rotulagem social de identidades submetidas à hierarquia de poder, onde a escola mostra o peso de sua mão disciplinadora e mantenedora de um ambiente de discriminação, opressão e violência.

Esta violência manifesta-se tanto de forma velada, através da discriminação pela invisibilização (PRADO; MACHADO, 2012) resultante em constrangimentos que levam ao isolamento e à inferiorização psicológica, como de forma explícita, através de segregação institucional, segregação docente, ameaças, agressões verbais e físicas, que violentam não apenas a vida escolar destes/destas estudantes vistos/vistas como “diferentes”, mas, e principalmente, suas vidas sociais.

Esse é o quadro vergonhoso e real da escola básica brasileira. Um quadro contraditório ao atual objetivo da educação de proporcionar aos/às estudantes uma “formação de cidadãos/cidadãs, o que implica dizer, que as escolas devem buscar a equidade e o respeito entre as pessoas. Essa não é apenas uma questão pedagógica, mas também política” (TEIXEIRA-FILHO, 2011) que, ao que parece ficou pelo caminho, o que prejudica o processo de socialização dos/ das estudantes no ambiente escolar.

Objetivando a mudança deste quadro, a legislação educacional brasileira, voltada para a escola básica, optou, de forma urgente, em voltar o currículo da Escola Básica para a inclusão, nele a Educação Física surge entre as disciplinas facilitadoras do atingimento desta urgência. Mas, para

isso, foi preciso antes a ampliação de sua abordagem, o que obrigou um posicionamento diferenciado do professor/da professora, onde o tradicional ensino “planejado” em torno de uma bola e, portanto, priorizante da técnica (quando ensinada), da meritocracia competitiva e da seleção/exclusão já não satisfazem as necessidades da própria disciplina; mas sim um ensino voltado para a cultura corporal (Coletivo de Autores, 2012; Brasil,1997) que busque estabelecer diálogos e planejamentos em conjunto com os alunos, em busca de objetivos comuns para uma redefinição não apenas das aulas de Educação Física, mas também da identidade da disciplina (MATTA, 2001).

Neste sentido, portanto, trabalhar com adolescentes, dotados de uma maior capacidade crítica e de seus respectivos capitais culturais, facilita a concretização de um ensino modificado, cooperativo e participativo, onde o professor, mesmo sem perder sua autoridade, compartilha as decisões e o caminhar da disciplina com os alunos em busca de uma formação cidadã através do estímulo às relações de sociabilidades destes/destas adolescentes.

Acreditamos falarmos de uma prática facilitadora para o processo de criação, recriação e transformação da própria cultura dos/das estudantes envolvidos/envolvidas, pois, ao identificá-los/identificá-las enquanto agentes de cultura, mais facilmente podemos trabalhar o diálogo entre diferenças, diferentes, preconceitos e o caráter de transformação da realidade (Daolio: 2003).

Para tal, defendemos a necessidade que o professor/a professora entenda primeiramente, que ele/ela é um profissional acima de suas questões religiosas e políticas, que seus preconceitos não podem interferir sua prática docente, muito menos discriminar seus estudantes pelo que quer que seja. Em seguida, o professor/a professora deve ser capaz de identificar como ocorrem as relações de sociabilidades entre seus/suas

estudantes adolescentes no espaço escolar, especialmente nas aulas de Educação Física; identificar os problemas e traçar metas para corrigi-los e aperfeiçoar o processo de socialização dos/das estudantes; e claro, repensar suas práticas pedagógicas.

Mas, para fazer com que os professores repensem suas metodologias, é preciso, primeiramente, que estes se percebam agentes culturais, pertencentes a diferentes campos de conhecimento, dominados de um lado e dominantes de outro, e que suas práticas dotadas de saberes e capitais certamente influenciarão a formação de seus/suas estudantes adolescentes.

É preciso também que os professores/as professoras aprendam a ver seus/suas estudantes como seres que precisam interagir, socializar, estabelecer laços com outros seres de igual necessidade em meio a vários problemas pessoais, econômicos, psicológicos, hormonais, etc; em busca de defender determinada identidade e conquistar certa autonomia sobre a construção de suas personalidades e de seus próprios futuros (RIBEIRO: 2010).

Não podemos deixar de enfatizar a grande influência da Escola Básica sobre a formação de identidades de seus/suas estudantes adolescentes, pois é nela que estes e estas passam grande parte do dia socializando-se uns com os outros/outras. Portanto, faz-se necessário que a escola desenvolva um trabalho pedagógico voltado para a diversidade que seus muros abrigam. Isso exige um posicionamento político contrário à reprodução das violências simbólicas e das dominações simbólicas que podem permear suas bases curriculares oficiais e ocultas e, assim, tornar-se um instrumento eficaz contra as desigualdades que prejudicam as redes de sociabilidades de seus/suas estudantes. O que nem sempre acontece.

Por fim, enfatizamos a adolescência como um período importante na formação de nossas identidades, pois nela ocorre boa parte da formação

de nosso caráter e construímos nossos grupos extrafamiliares em busca de pertencimento, compreensão, cumplicidade, aceitação, ou não, de nossas “diferenças”.

Nesse período, portanto, o/a estudante precisa de um direcionamento e, nessa hora, nós professores e professoras, assumimos um novo papel na educação destas pessoas em formação e nossas metodologias devem valorizar a inserção de todos e todas de forma igualitária em nossas aulas. Acreditamos que a adoção de metodologias voltadas para a prática da igualdade é o melhor caminho para fazer com que nossos/nossas estudantes consigam reconhecer a si e aos/às outros/outras, aprendendo a respeitar a individualidade nas diversidades e atribuindo mais valor ao processo e ensino-aprendizagem ao qual está submetido/submetida.

É com a consciência de suas identidades, passíveis de transformação a partir da socialização com os/ outros/outras, que os/as estudantes conseguem enxergar a si mesmos/mesmas e a realidade social a qual estão inseridos, o que facilita a transformação de habitus e torna favorável a diminuição das diferenças existentes no ambiente escolar. Mais uma vez atentamos para o papel do professor/ da professora de Educação Física neste processo que só poderá ser cumprido com êxito, se o mesmo/a mesma estiver disposto/disposta a “arregaçar as mangas”, investir no capital cultural necessário para promover uma transformação qualitativa em seu fazer pedagógico, que resulte em uma mudança efetiva e também qualitativa no processo de ensino aprendizagem cotidiano da Educação Física na escola básica.

Referências

ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography and Participant Observation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Lincoln (Org.), **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage. 2005. Pp 248-261.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. O Diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In.: NOGUEIRA, M.A.; CATANNI, A.M. (Eds.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p.127-144.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

_____. Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, I, HALSEY, A H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

BOURDIEU, P. 1977

_____. **Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensinofundamental-walter-bracht/file>>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: MEC/ACS, 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física – ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **DECRETO-LEI Nº 3.199, DE 14 DE ABRIL DE 1941.** Estabelece as bases de organização do desporto em todo o País.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In.: BRANDÃO, C. R. Brandão (Org), **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. pp.7-14.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil:** a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor Ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO Wilma; RODRIGUES, Anderson Patrick. **Um Estudo Sobre Sociabilidades Adolescentes nas Aulas de Educação Física:** notas introdutórias. In.: II Simpósio de História em Estudos Amazônicos. Belém. 2015 (Comunicação Oral).

_____; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e Discriminação para Além da Sala de Aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Ademir Farias da. (Org.). **Formação de Professores, livro didático e Escola Básica.** São Paulo: Livraria da Física, 2016 A.

_____; SILVA, Carlos Ademir Farias da. Preconceito, Discriminação e Sociabilidades na Escola Básica. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Ademir Farias da. (Org.). **Formação de Professores, livro didático e Escola Básica.** São Paulo: Livraria da Física, 2016 B.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36. 1999.

DAÓLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: CA Sage Publications, 1995. pp78-79.

MATTA, Dinalba Ferreira da. **Educação Física no Brasil**: com uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. Lato&Senso. Belém, v.2, n.3, p.30-33,jul.2001.

MAYER, H. Passagem ao ato, clínica psicanalítica e contemporaneidade. In M.R. Cardoso (org), **Adolescência**: reflexões psicanalíticas (pp. 81-101). Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação Física e Diversidade Cultural: um diálogo possível. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007. Disponível em: << <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/185/150>>>. Acesso em 22. Set. 2015.

PAWLOWSKI, C. S., ANDERSEN, H. B., TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. **Children's physical activity behavior during school recess**: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. Plos One, 11(2), 2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito Contra Homossexuais**: a Hierarquia da Invisibilidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Célia Carlota Rodrigues Pereira Marques - **Relações de sociabilidade, entre adolescentes, em contexto escolar**. Porto : [ed. autor], 2010. 152 f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial,

apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação do Professor Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa.

RODRIGUES, Anderson Patrick Rodrigues. **Adolescentes e Educação Física**: diálogos, percepções sobre sociabilidades. VII Seminário Nacional e IX Seminário Regional Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais. Belém, Pará, 2015.

_____. **Sociabilidades adolescentes na escola básica**: um estudo sobre as teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação do Brasil entre 2004 e 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. 145 f.

RODRIGUES, Anderson Patrick Rodrigues; Wilma Baia Coelho. O Gênero como Marca de Sociabilidade entre Adolescentes Escolares. **Revista NUPEN**, Volume 10, Número 20, 2018. (p. 4-20).

_____. Educação Física na Escola Básica: diálogos e percepções sobre sociabilidades adolescentes. In.: RODRIGUES, Anderson Patrick. **Educação Física na Escola Básica**: no chão da escola. Porto Alegre: Editora Fi, 2020

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Escolar**: Conhecimento e Especificidade. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - v.10 - n.4 - 1996, (p.6-12). Disponível em: << <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>>>. Acesso em: 22 set. 2015.

STRAND, J.; OLIN, E.; TIDEFORS, I. **Mental Health Professionals' Views of The Parents of Patients With Psychotic Disorders**: A participant observation study. Health & Social Care In The Community, n. 23(2). Manchester, 2015. pp.141-149.

TEIXEIRA-FILHO. Et. al. Reflexões Sobre Homofilia e Educação em escolas o Interior Paulista. Educação e Pesquisa. Vol. 37. N. 4. São Paulo. Dez 2011.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física Escolar e Relações De Gênero**: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 'Dissertação

(MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO FÍSICA). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. 2012 191 f.

VIANA, Nildo. **Educação Física, Competição e Sociabilidade Capitalista**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 16: maio-out/2011, p. 71-88.

VOGT, W. P. **Dictionary of statistics & methodology**: A nontechnical guide for the social sciences. 2. ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. 1999.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org